



TESIS DOCTORAL

EL SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS PROFESORES DE APOYO

Mariella Falcetta

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

2017



TESIS DOCTORAL

EL SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS PROFESORES DE APOYO

Mariella Falcetta

Conformidad de los directores de la tesis:

Florencio Vicente Castro

M^a Isabel Ruiz Fernández

M^a José Rabazo Méndez

2017

A mio marito e mia figlia

Ringraziamenti

Davanti a questo foglio bianco mi ritrovo a racchiudere un' esperienza così complessa e speciale come quella di un dottorato, intendo ringraziare tutti coloro che ho incontrato durante il mio sentiero e hanno condiviso i momenti di sconforto, le gioie, i piaceri e i dispiaceri.

Ringrazio il Professore Dottore Florencio Vincente Castro per il supporto, la pazienza, i consigli e la motivazione a raggiungere gli obiettivi di questa investigazione.

Ringrazio anche a le Professoressa M^a Isabel Ruiz Fernández e M^a José Rabazo.

In particolare voglio ringraziare la dottoressa Arianna Ditta, per il supporto intellettuale e umano. In tutti questi anni è riuscita a motivarmi ed a guidarmi per andare avanti nella ricerca.

Ringrazio la mia famiglia, che mi ha accompagnato e sostenuto tutti i giorni, ringrazio mia figlia che mi arricchisce ogni giorno con il suo amore.

Infine ringrazio tutti i docenti, che hanno reso possibile questa investigazione.

“Pochi settori di quella che una volta era definita forza lavoro ad alto livello di qualificazione hanno visto le loro fortune crescere, librarsi e crollare come quello degli insegnanti.”

(Neave, Cerych, 1986)

Resumen

El propósito de la investigación "El síndrome de *Burnout*", es medir el efecto de este síndrome sobre los docente de educación especial, y se refiere a la detección del riesgo de agotamiento en las profesiones de ayuda, en particular con los que mantienen una alta implicación relacional con los seres humanos. La muestra se compone de 200 profesores de apoyo de Sicilia. Grupo ocupacional que viven más estrechamente relacionado con la "desventaja", tanto en términos de tiempo, como en términos de "emoción", y con mayor riesgo de agotamiento. La simple traducción literal del termino *Burnout* al italiano nos llevaría a su significado original: "*estar quemado-agotado*". La razón de esto es simple, se pretende llamar la atención sobre profesiones de ayuda, y en particular en la categoría de apoyo a los maestros de escuelas primarias. Aunque el fenómeno del estrés y el agotamiento se está extendiendo en una multitud de contextos organizacionales, las ocupaciones de mayor riesgo son las que ofrecen la educación, el apoyo y la atención a las personas necesitadas, por la multitud de factores y recursos emocionales puesto en juego por los trabajadores en estas profesiones. Como indica Maslach y Leiter (2000), estas profesiones son de alto contacto, o en contacto continuo con las personas, y esto implica el contacto directo y prolongado con las necesidades que las personas expresan, y que requieren asistencia inmediata.

Nuestro estudio analiza los datos de una encuesta realizada sobre una muestra de 200 profesores de apoyo, maestros de escuela primaria, en la región de Sicilia, de ambos sexos, con edades comprendidas entre 20 y 60 años. Para la medición de los datos se ha usado el *Maslach Burnout Inventory* (trad. Se. Sirigatti y Stefanile, 1993), y para la detección de las motivaciones, emociones y estrategias de enseñanza, se ha utilizado en los *MEEE cuestionario* (MOE, Pazzaglia, y Friso , 2010). Al cuestionario se añadió un conjunto de variables socio-descriptivas adaptado para detectar las características de la muestra examinada. El objetivo de este estudio era estudiar una muestra de profesores de apoyo, y establecer el riesgo de *burnout* en esta profesión en particular. En concreto, se trató de analizar los aspectos personales asociados de la muestra obejto de investigación, y las posibles correlaciones con las tres dimensiones del síndrome: el agotamiento emocional, la despersonalización y la realización profesional.

Por otra parte, se consideró cómo los aspectos de la motivación y las estrategias de puesta en práctica de la enseñanza, pueden representar factores de protección en relación con el desarrollo del *síndrome de desgaste*, en el apoyo a los profesores. Los resultados indican que la muestra tiene un nivel medio de *agotamiento emocional* ($M = 14,43$), una *despersonalización media* ($M = 2,55$), y un promedio medio-bajo de nivel de *logro personal* ($M = 34,97$). La condición personal y social del maestro y los aspectos emocionales son considerados, por la literatura como causantes de una gran influencia de la aparición y evolución de agotamiento de los profesores. Los resultados de esta investigación, se pueden considerar interesantes, ya que ellos permiten una descripción detallada de las características de este fenómeno en relación con los profesores de apoyo.

No obstante se propondría efectuar un trabajo con una muestra mas amplia de docentes para una mayor significación.

Palabras clave: docente de educación especial, componente emocional, el Burnout.

Abstract

The purpose of the research "The Burnout syndrome, the effect on support teachers" refers to the detection of the risk of burnout in the helping professions, particularly with the support teachers, due to the high relational implication of that profession.

The sample consists of 200 teachers of primary support of Sicily. Occupational Group that living "more closely with the 'handicap, both in terms of time, both in terms of emotion" at greater risk of burnout, that a simple literal translation into Italian would bring back to its original meaning: "to be burned" "exhausted." The reason for this is simple, it is intended to draw attention on helping professions, and particularly the category of supporting primary teachers.

Although the phenomenon of stress and burnout is spreading in a multitude of organizational contexts, the most risky occupations are those that offer education, support and care to people in need, for the multitude of factors and emotional resources put into play by the operators. As submitted Maslach and Leiter (2000), these professions are high-touch, constant contact, this implies direct contacts and protracted with people in need, and require immediate assistance. This study is based on data from a survey conducted on a sample of 200 support primary school teachers in the region of Sicily, of both sexes, aged from 20 to over 60 years. For the measurement of burnout you have used the Maslach Burnout Inventory (trad. It. Sirigatti and Stefanile, 1993), and for the detection of the motivations, emotions and teaching strategies, it has been used in the questionnaire MESI (Moé, Pazzaglia, and Friso , 2010). The questionnaire was accompanied by a socio-registry card adapted to detect the characteristics of the sample examined. The objective of this study was to was to study a sample of supporting teachers, and establish the risk of burnout in this particular profession. In particular, it tried to analyze the personal associate aspects of the sample under examination, and possible correlations with the three dimensions of the syndrome: the emotional exhaustion, depersonalization and professional realization. Moreover, it was

considered as motivational aspects and teaching strategies, could represent protection factors with respect to the development of burnout syndrome in supporting teachers. The results show that the sample has an average level of emotional exhaustion ($M = 14.43$), an average Depersonalisation ($M = 2.55$), and an average of personal achievement level ($M = 34.97$). The personal and social condition of the teacher and the emotional aspects are considered by the very influential literature from the onset and evolution of burnout of teachers. The results of this research, can be considered interesting, since the same allows a detailed description of the characteristics of this phenomenon in relation to the support

Keyword: Special education teacher, emotional component, Burnout.

Riassunto

Lo scopo della ricerca “La sindrome del burnout, la ripercussione sugli insegnanti di sostegno” è relativa alla rilevazione del rischio di burnout nelle professioni d’aiuto, in particolare rispetto agli insegnanti di sostegno, per via dell’elevata implicazione relazionale di tale professione.

Il campione è costituito da 200 docenti di sostegno di scuola primaria della Sicilia. Categoria professionale che vivendo “più a stretto contatto con l’ handicap, sia intermini di tempo, sia in termini di emotività” rischiano maggiormente la sindrome del *burnout*, che una semplice traduzione letterale in italiano riporterebbe al suo senso originale: “essere bruciati”, “esauriti”. Il motivo di questa scelta è semplice, si è inteso soffermare l’attenzione sulle professioni d’aiuto, ed in particolare sulla categoria degli insegnanti di sostegno della scuola primaria. Nonostante il fenomeno dello stress e del *burnout* si stia diffondendo in una moltitudine di contesti organizzativi, le professioni più a rischio sono quelle che offrono educazione, sostegno e cure alle persone in difficoltà, per la moltitudine di fattori e risorse emozionali messe in gioco dagli operatori. Come sostengono Maslach e Leiter (2000), queste professioni sono *high-touch*, a contatto continuo, ciò implica contatti diretti e protratti nel tempo con persone in difficoltà, e che richiedono immediata assistenza. Il presente studio si fonda sui dati di un indagine effettuata su un campione di 200 insegnanti di sostegno di scuola primaria nella regione Sicilia, di entrambi i sessi, di età compresa dai 20 ad oltre 60 anni. Per la misurazione del *burnout* si è utilizzato il *Maslach Burnout Inventory* (trad. it. Sirigatti e Stefanile, 1993), e per la rilevazione delle motivazioni, emozioni e strategie di insegnamento, è stato utilizzato il questionario MESI (Moé, Pazzaglia, e Friso, 2010).

Il questionario è stato corredato da una scheda socio-anagrafica atta a rilevare le caratteristiche del campione preso in esame. L’obiettivo che questo studio si è posto è stato quello di studiare un campione di docenti di sostegno, e stabilire il rischio di *burnout* in questa peculiare categoria professionale. In particolare, si è cercato di analizzare gli aspetti socio anagrafici del campione in esame, e le correlazioni possibili con le tre dimensioni della sindrome: *l’esaurimento emotivo*, la *depersonalizzazione* e la *realizzazione professionale*. Inoltre, è stato preso in considerazione, come gli aspetti

motivazionali e le strategie di insegnamento, possano rappresentare fattori di protezione rispetto allo sviluppo della sindrome di *burnout* nei docenti di sostegno. Dai risultati si evince che il campione presenta un livello medio di *Esaurimento emotivo* (M=14,43), una media *Depersonalizzazione* (M=2,55), ed un livello medio di *Realizzazione personale* (M=34,97). La condizione personale e sociale del docente e gli aspetti emotivi sono considerati dalla letteratura scientifica particolarmente influenti rispetto all'esordio ed all'evoluzione del *burnout* degli insegnanti. I risultati di questa ricerca, possono essere considerati interessanti, poiché la stessa permette una dettagliata descrizione delle caratteristiche di tale fenomeno relativamente ai docenti di sostegno.

Parole chiave: Insegnanti di sostegno, Componente emozionale, *Burnout*.

ÍNDICE GENERAL

Ringraziamenti	- 3 -
Abstract	- 9 -
Riassunto	- 11 -
ÍNDICE GENERAL.....	- 13 -
Resumen Amplio	- 21 -
Grafico 1 –sexo-masculino	- 30 -
Grafico 2 - agrupadas-porcentaje 20-30/31-40/41-50/51-60/61-70.....	- 31 -
Grafico 3-años de servicio-porcentaje-menos de 5 años- de 6 a 10 años -más de 10 años..	- 31 -
Grafico 4-Forma física	- 32 -
Tabla 1:. Categorización de las puntuaciones de las subescalas del MBI (Sirigatti y Stefanile 1993), para la versión italiana.	- 33 -
Tabella 1: Muestra de profesión: Educación.....	- 33 -
Gráfico 5: Subescala de la MBI Categorización de Burnout.....	- 33 -
Gráfico 6: agotamiento emocional- Bajo Medio Alto	- 34 -
Gráfico 7: realización personal - Bajo Medio Alto.....	- 34 -
Gráfico 8: despersonalización- Bajo Medio Alto	- 34 -
INTRODUZIONE	- 43 -
PARTE PRIMA: ENCUADRAMIENTO TEÓRICO	- 49 -
CAPITOLO PRIMO: CHE COS'E' IL BURNOUT E COME INFLUENZA LA NOSTRA VITA	- 51 -
1. Lo stress lavorativo	- 53 -
2. Il concetto di burnout: origini e ricerche.....	- 58 -
2.1 La misurazione del burnout: il <i>Maslach Burnout Inventory</i>	- 62 -
2.2 Il modello di Cherniss	- 64 -
3. Aspetti epidemiologici della sindrome del burnout	- 65 -
4. Le fasi evolutive del burnout.....	- 66 -

5. Professioni di aiuto a rischio burnout.....	67 -
5.1 Operatori sociali in burnout	69 -
5.2 Il burnout nei medici e infermieri	70 -
5.3 Il burnout negli psicologi e psicoterapeuti	72 -
5.4 Il burnout nelle classi dei religiosi	72 -
5.5 Il burnout negli insegnanti	73 -
CAPITOLO SECONDO: L'INSEGNANTE DI SOSTEGNO:	75 -
RUOLO E DIMENSIONE RELAZIONALE	75 -
1. L'evoluzione professionale degli insegnanti di sostegno	77 -
2. Insegnanti in burnout: studi e ricerche	78 -
3. 3.Il burnout negli insegnanti: interazione tra diverse variabili psicosociali	83 -
4. I fattori di rischio per il burnout	86 -
5. I sintomi e i segnali d'allarme della sindrome del Burnout.....	88 -
6. Cause di stress e di burnout negli insegnanti	89 -
CAPITOLO TERZO: LA PREVENZIONE DEL BURNOUT: METODI E STRUMENTI	97 -
1. Dal burnout al benessere degli insegnanti	99 -
2. Benessere e Psicologia Positiva	100 -
3. .Verso la prevenzione	101 -
3.1 Il prendersi cura degli altri	102 -
3.2 Il supporto sociale a disposizione degli insegnanti	103 -
3.3 Il supporto sociale	104 -
4. L' intervento dall'individuo all'organizzazione.....	107 -
5. Strumenti di prevenzione	109 -
5.1 L'importanza dell'informazione e della formazione	109 -
5.2 La supervisione	112 -
6. Attività di prevenzione destinate al destinate al singolo individuo: gli sportelli informatici, l'assistenza psicologica agli insegnanti	113 -

6.1 Gli sportelli informativi.....	- 113 -
6.2 L'assistenza psicologica agli insegnanti.....	- 115 -
PARTE II: STUDIO EMPIRICO.....	- 117 -
CAPITOLO QUARTO: Metodologia e strumenti.....	- 119 -
Introduzione.....	- 121 -
CAPITOLO QUINTO: Ipotesi obiettivi e metodo.....	- 125 -
5.1. Obiettivi e ipotesi della ricerca.....	- 127 -
5.2 Metodologia.....	- 128 -
5.3 Il Campione.....	- 128 -
5.4 Descrizione degli strumenti.....	- 128 -
5.4.1 Questionario socio demografico e del lavoro.....	- 129 -
5.4.2 Il Maslach Burnout Inventory – M.B.I. (Sirigatti e Stefanile, 1993).....	- 130 -
5.4.3 Questionario MESI- Motivazioni, Emozioni, Strategie e insegnamento (Moé, Pazzaglia, e Friso, 2010).	- 131 -
5.5 Procedura di raccolta dati.....	- 132 -
5.6 Analisi dati.....	- 132 -
PARTE III: Risultati e discussioni.....	- 133 -
CAPITOLO SESTO: Risultati dell'investigazione.....	- 135 -
6.1 ANALISI DESCRITTIVE.....	- 137 -
6.1.1 Caratteristiche socio demografiche.....	- 137 -
Tabella 1.: Distribuzione in funzione del sesso.....	- 137 -
Grafico 1.: Distribuzione di percentuale in funzione del sesso.....	- 137 -
Tabella 2.:Distribuzione in frequenza e percentuale dell'età raggruppata.....	- 138 -
Grafico 2.: Distribuzione in funzione dell'età.....	- 138 -
Tabella 3.: Distribuzione in percentuale dello stato civile.....	- 139 -
Grafico 3:distribuzione in funzione dello stato civile.....	- 139 -
Tabella 4.: Distribuzione in percentuale del numero dei figli.....	- 140 -

Grafico 4.:distribuzione in funzione del numero di figli.....	- 140 -
6.1.2 Caratteristiche del lavoro	- 141 -
Tabella 5.: Distribuzione in frequenze e percentuale del titolo di studi	- 141 -
Grafico 5.: Distribuzione in funzione al titolo di studio.....	- 142 -
Tabella 6. : Distribuzione in frequenze e percentuale della distanza dal luogo di lavoro.....	- 142 -
Grafico 6.: Distanza dal luogo di lavoro.....	- 143 -
Tabella 7.: Quando sono sotto pressione al lavoro sviluppo più frequentemente.....	- 144 -
Grafico7.: Quando sono sotto pressione al lavoro sviluppo più frequentemente	- 144 -
Tabella 8.: Ritieni che l'insegnamento sia stato per lei.....	- 145 -
Grafico8.: Ritieni che l'insegnamento sia stato per lei.....	- 145 -
Tabella 9.: Quanti corsi di aggiornamento ha frequentato negli ultimi due anni.....	- 146 -
Grafico 9.: Quanti corsi di aggiornamento ha frequentato negli ultimi due anni.....	- 146 -
Tabella 10.: come giudica la sua professione.....	- 147 -
Grafico10.: Come giudica la sua professione	- 147 -
Tabella 11.:La sua motivazione nel tempo.....	- 148 -
Grafico 11.: La sua motivazione nel tempo è.....	- 148 -
Tabella 12.: L'alunno più difficile è quello.....	- 149 -
Grafico 12.: L'alunno più difficile è quello.....	- 150 -
Tabella 13.: Come valuta la sua forma fisica	- 150 -
Grafico 13.: Come valuta la sua forma fisica	- 151 -
Tabella14.:Gli anni di servizio.....	- 151 -
Grafico 14.: Gli anni di servizio	- 152 -
6.2 Analisi della sindrome di Burnout attraverso l'MBI di Maslach	- 152 -
6.2.1 Variabili in sottogruppi.....	- 153 -
Tabella 15.: frequenze delle tre sottoscale del Burnout	- 153 -
Grafico 15.: frequenze nelle tre sottoscale.....	- 154 -

Tavola 16. Correlazione Esaurimento emotivo-Depersonalizzazione.....	- 155 -
Tavola 17. Correlazione Esaurimento emotivo- Realizzazione personale	- 155 -
Tavola 18. Correlazione Realizzazione- Depersonalizzazione	- 155 -
Tabella 19.: Frequenze del valore delle tre categorie del burnout EE-RL-DP	- 156 -
Grafico 19: Livelli di burnout per ciascun indicatore- Valori medi- Campione totale (N.200)	- 157 -
6.2.2. Notizie anagrafiche	- 158 -
Tabella 20. Esaurimento emotivo e prova t in base al genere (maschio/femmina)	- 158 -
Tabella 21. Realizzazione personale e prova t in base al genere (maschio/femmina) .	- 159 -
Tabella 22. Depersonalizzazione e prova t in base al genere (maschio/femmina)	- 159 -
Tabella 23.: Test ANOVA età vs-Esaurimento Emotivo	- 160 -
Tabella 24.: Test ANOVA età vs-Realizzazione Personale	- 160 -
Tavola 25.: Test ANOVA età vs-Depersonalizzazione.....	- 160 -
Grafico 23.-Valori medi dell'esaurimento emotivo per fasce d'età.....	- 161 -
Grafico 24 Valori medi della Realizzazione lavorativa per fasce d'età.....	- 161 -
Grafico 25. Valori medi della Depersonalizzazione per fasce d'età	- 161 -
Tabella 26.: Test ANOVA statocivile vs-Esaurimento emotivo.....	- 162 -
Grafico 26: Test ANOVA stato civile vs-Esaurimento emotivo.....	- 162 -
Tabella 27.: Test ANOVA statocivile vs-Realizzazione personale	- 163 -
Grafico 27.: Test ANOVA stato civile vs-Realizzazione personale	- 163 -
Tabella 28.: Test ANOVA stato civile vs-Depersonalizzazione.....	- 164 -
Grafico 28.: Test ANOVA stato civile vs-Depersonalizzazione	- 164 -
6.2.3. Variabili del Lavoro	- 164 -
Tabella 29.: Test ANOVA titolo di studio vs-Esaurimento emotivo.....	- 165 -
Grafico 29.: Test ANOVA titolo di studio vs-Esaurimento emotivo	- 166 -
Tavola 30.: Test ANOVA titolo di studio vs-Realizzazione personale	- 166 -
Grafico 30.: Test ANOVA titolo di studio vs-Realizzazione personale.....	- 166 -

Tavola 31.: Test ANOVA titolo di studio vs-Depersonalizzazione	- 167 -
Grafico 31.: Test ANOVA titolo di studio vs-Depersonalizzazione	- 167 -
Tabella 32.: Test ANOVA come mi sento rispetto al lavoro vs-Esaurimento emotivo.-	168 -
Grafico 32.: Test ANOVA come mi sento rispetto al lavoro vs-Esaurimento emotivo.-	168 -
Tavola 33: Test ANOVA come mi sento rispetto al lavoro vs-Realizzazione personale-	169 -
Grafico 33. Test ANOVA come mi sento rispetto al lavoro vs Realizzazione personale-	169 -
Tavola 34.: Test ANOVA come mi sento rispetto al lavoro vs-Depersonalizzazione...	- 170 -
Grafico 34.: Test ANOVA come mi sento rispetto al lavoro vs-Depersonalizzazione ..	- 170 -
Tavola 35.: Test ANOVA Anni di servizio vs- Esaurimento	- 171 -
Tavola 36.:Test ANOVA Anni di servizio vs-Realizzazione personale	- 171 -
Tavola 37.:Test ANOVA Anni di servizio vs-Depersonalizzazione	- 172 -
Grafici 35.: Test ANOVA Anni di servizio vs- tre Esaurimento.....	- 172 -
Grafici 36.: Test ANOVA Anni di servizio vs- Realizzazione personale	- 173 -
Grafici 37.: Test ANOVA Anni di servizio vs- depersonalizzazione	- 173 -
Tabella 38.: Test ANOVA come giudica la professione vs- Esaurimento emotivo	- 174 -
Tabella 39.: TestANOVA come giudica la professione vs-Depersonalizzazione.....	- 174 -
Grafico 39.: TestANOVA come giudica la professione vs-Depersonalizzazione.....	- 175 -
Tabella 40.: TestANOVA come giudica la professione vs-Realizzazione personale	- 175 -
Grafico 40.: TestANOVA come giudica la professione vs-Realizzazione personale	- 176 -
Tabella 41.: TestANOVA gli anni di servizio vs-Esaurimento emotivo	- 177 -
Tabella 42.: TestANOVA gli anni di servizio vs-Realizzazione personale.....	- 177 -
Tabella 43.: TestANOVA gli anni di servizio vs-Depersonalizzazione	- 178 -
Grafico 41.: TestANOVA gli anni di servizio vs-Realizzazione personale.....	- 178 -
Tabella 42.: TestANOVA gli anni di servizio vs-Depersonalizzazio	- 179 -
6.2.4: Fattore di protezione al burnout motivazione e strategie di insegnamento	- 179 -

Tabella 44.: Soddisfazione lavorativa e prova test-t in base al genere (maschio/femmina) . -	
180 -	
Tabella 45.: TestANOVA etàvs-soddisfazione lavorativa.....	- 180 -
Grafico 45.: TestANOVA etàvs-soddisfazione lavorativa	- 180 -
Tabella 46.: TestANOVA stato civilevs-soddisfazione	- 181 -
Grafico 46.: TestANOVA stato civilevs-soddisfazione	- 181 -
Tabella 47.: TestANOVA anni di serviziovs-soddisfazione.....	- 182 -
Grafico 47.: TestANOVA anni di serviziovs-soddisfazione	- 182 -
Tabella 48.: TestANOVA generevs-Emozioni nell'insegnamento.....	- 183 -
Tabella 49.: TestANOVA etàvs-Emozioni nell'insegnamento.....	- 183 -
Grafico 49.: TestANOVA etàvs-Emozioni nell'insegnamento.....	- 183 -
Tabella 50: TestANOVA statocivilevs-Emozioni nell'insegnamento.....	- 184 -
Grafico 50: TestANOVA statocivilevs-Emozioni nell'insegnamento	- 184 -
Tabella 51.: TestANOVA generevs-Prassi d'insegnamento	- 185 -
Tabella 52.: TestANOVA età-Prassi d'insegnamento	- 185 -
Grafico 51.: TestANOVA etàvs-Prassi d'insegnamento	- 185 -
Tabella 53: TestANOVA stato civilevs-Prassi d'insegnamento	- 186 -
Grafico 52: TestANOVA stato civilevs-Prassi d'insegnamento	- 186 -
Tabella 54.: TestANOVA generevs-Strategie di insegnamento	- 187 -
Tabella 55.: TestANOVA etàvs-Strategie d'insegnamento	- 187 -
Grafico 54.: TestANOVA etàvs-Strategie d'insegnamento.....	- 187 -
Tabella 56.: TestANOVA stato civilevs-Strategie d'insegnamento.....	- 188 -
Grafico 56.: TestANOVA stato civilevs-Strategie d'insegnamento.....	- 188 -
Tabella 57.:test t generevs-Incrementalità	- 189 -
Tabella 58.; TestANOVA età-Incrementalità d'insegnamento	- 189 -
Grafico 58. TestANOVA età-Incrementalità d'insegnamento	- 189 -
Tabella 59. TestANOVA Anni di servizio-Incrementalità d'insegnamento	- 190 -

Capitolo 7: Discussione e conclusioni	- 191 -
7.1 Analisi dei dati	- 193 -
7.2 Analisi del comportamento del campione nella sindrome del Burnout (MBI)	- 194 -
7.3. Conclusioni	- 198 -
7.4 Prospettive e proposte	- 201 -
BIBLIOGRAFIA.....	- 203 -

Resumen Amplio

Introducción

Parte Teórica

Aunque el fenómeno del estrés y el *burnout* se está extendiendo en una multitud de contextos organizacionales, las profesiones más afectadas parecen ser las relacionadas con la educación, el apoyo y la atención a las personas necesitadas, y ello debido a la multitud de factores y recursos emocionales puesto en juego por trabajadores de estas profesiones. Según lo expuesto por Maslach y Leiter (2000), estas profesiones son de elevado y constante contacto, lo que implica el trato directo y prolongado con las personas necesitadas y/o que requieren asistencia inmediata.

El síndrome de *burnout*, se estudió en los años 30 en el campo de los deportes, y posteriormente fue desarrollado por Freudenberg (1974), con referencia al personal de las instituciones de atención social y sanitaria. El síndrome de *burnout* se define como un estado de fatiga o frustración, nacido de la devoción a una causa, una relación o un estilo de vida, que no han podido reproducir la recompensa esperada. Según Maslach (1977, 2003), el *burnout* es una forma de estrés interpersonal, que consiste en un estado de fatiga de los usuarios, siendo habitualmente un "proceso" que afecta a las profesiones de ayuda, es decir, de alto impacto relacional, y que evoluciona en función de las características individuales y del ambiente de laboral, en el que operan.

Característico del *burnout* es la coexistencia de los tres factores siguientes:

1. Agotamiento Emocional, entendido como el agotamiento de los recursos emocionales y personales, la sensación de estar emocionalmente cansado de la relación con los demás, no ser capaz de recuperarse y de ir más allá de los límites.
2. Despersonalización, es decir, el sentido de inadecuación a la tarea, a menudo coincidente con la adopción de actitudes tales como la indiferencia, el cinismo y/o hostilidad hacia la situación, y hacia otros actores sociales (estudiantes, colegas, etc.);

3. Baja Auto-eficacia. Debido a la dificultad reducida, con la atribución personal distorsionada de la falta de factores externos, y la disminución de la autoestima y la depresión.

Cherniss (1980), contribuyó a la ampliación de la definición con un estudio de este fenómeno, definiéndolo como una reacción a un estado de tensión e insatisfacción, que comienza a desarrollarse cuando el individuo cree que el estrés que está viviendo, no puede ser aliviado con una solución activa. Esta convicción se deriva de la dificultad psicológica ante la situación estresante, y la eliminación de tensiones y dificultades, con actitudes de desprendimiento, y conductas de evitación. La profesión de maestro es ciertamente un ámbito de la sociedad con riesgo de *burnout*.

Desde los años 80 hasta la actualidad, se ha constatado un aumento constante de este problema, que en casos extremos, provoca el abandono de la profesión.

Anderson y Iwanicki , 1984; Kyriacou, 1987; Pedrabissi, Rolland y Santinello, 1993; Lavanco, Novara, y Iacono, 2003; Sann, 2003; Schwarzer y Hallum, 2008; Doudin Curchod-Ruesdi, 2008; Aydogan, Dogan, y Bayram 2009, Lidia Margarida, Rodrigues Oliveira Badajoz, 2014; Pillay, Goddard, y Wilss, 2005; Mo, 1991; Leung y Lee, 2006; Chan, 2006; y Usted Yong, 2007; Oro, 1984; Kahn et al., 2006; Cantar y Billingsley, 1996; Boyas, Bobbit, y Cook, 1997; Miller, Brownell y Smith, 1999; Gersten, Keating y Yovanoff Harniss, 2001. Varios autores han estudiado como estas personas han sido afectadas por altos niveles del síndrome de burnout y han abandonado su puesto laboral.

El presente trabajo tiene como objetivo investigar el *burnout* dentro del gremio de los profesores de ayuda, siendo uno de los roles profesionales más complejos. La educación y formación de los niños y adolescentes les deja expuestos a numerosos factores de riesgo psicosocial, como el estrés relacionado con el trabajo y el *burnout*. Los factores causales del trabajo descritos en la literatura, por *burnout*, son los factores derivados del ámbito relacional e interpersonal (*estrés relacionados con el cliente*), es decir, las relaciones establecidas con los estudiantes, que son una fuente frecuente de conflictos, y que de acuerdo Schaufeli y Enzmann (1998), podría incluir las relaciones establecidas

con otras figuras del entorno de trabajo de la escuela, tales como compañeros de trabajo, los administradores escolares, y los padres de los estudiantes.

De acuerdo con estudios de la Maslach (2000), estos factores causales están conectados a la sobrecarga de trabajo, y a la falta de autonomía en la toma de decisiones, también a “la falta de equidad y reconocimiento, a la diferencia entre los valores de la organización y del trabajador, y a la falta de sentido de comunidad para informar y recibir apoyo, dentro de su entorno de trabajo, y por último, otros factores externos al individuo, las denominadas variables socio-culturales. En los últimos años, numerosos estudios demuestran, por una parte, el crecimiento de las demandas y expectativas por parte de la empresa, y por otro, una disminución de prestigio social y de la inversión, en términos de protección y apoyo socio-económico, para una profesión con una fuerte connotación social.

La enseñanza pertenece a las profesiones de ayuda, en cuanto a las actividades de trabajo *high touch* (contacto continuo con los demás). donde algunas de las características de este contacto, también amplían el riesgo psicosocial del *burnout*, para esta categoría de trabajo, es ampliamente reconocido.

La profesión docente es una de las profesiones de ayuda, dado que su actividad se centra en el profesor y el estudiante, el maestro es el trabajador, y el estudiante es el usuario, y el propósito de esa relación es el crecimiento educativo personal e intelectual del alumno (Peracchi, 1992). *El estudio Gólgota* (Lodolo Doria, Galeazzo, de la torre, Lossa Fasano, Vizzi, Fuentes, Ternero, cantones, Pascale, Frigoni), llevado a cabo en Italia, durante 12 años examinó 3.447 casos y llegó a la conclusión de considerar que la categoría de la enseñanza está particularmente expuesta a riesgos por agotamiento. La actividad de enseñanza pierde su capacidad adictiva, convirtiéndose en un trabajo rutinario o estresante y angustiante en algunos casos. El proceso educativo implica habilidades técnicas e intelectuales, pero se caracteriza principalmente por las habilidades emocionales y afectivas que conducen a una gran implicación emocional del maestro (Lodolo D'Oria, 2003).

Este trabajo doctoral se divide en tres partes. Con respecto a la primera parte, el primer capítulo se centra principalmente sobre el trabajo, el estrés y desgaste laboral,

como las enfermedades que pueden manifestarse en diferentes contextos organizacionales, y que se derivan de la interacción entre las diferentes variables: personales y organizacionales. El capítulo presenta una visión general del fenómeno de agotamiento, y el análisis de las contribuciones teóricas nacionales e internacionales, en las definiciones que se dan para el fenómeno de agotamiento (considerada como una enfermedad orgánica en particular) en respuesta a un estrés prolongado en el tiempo. También se presenta el síndrome del burnout en relación con las profesiones de ayuda, causado por las relaciones de los contextos específicos de la organización, o por relaciones complejas con los usuarios, superiores o colegas, además de las discrepancias entre la persona y la organización (Maslach y Leiter, 2000). De acuerdo con Christina Maslach Burnout es una condición de impaciencia, debido a la incapacidad de adaptarse a las situaciones de estrés emocional continuos, derivados del entorno de trabajo. Esta construcción, la naturaleza multidimensional es el aspecto en el que me más me centro, además de la investigación sobre dicho aspecto. El capítulo pasa a través de un examen de las cinco profesiones de ayuda con un mayor riesgo de agotamiento.

En el segundo capítulo, realizo una revisión de los estudios sobre el maestro de apoyo, recordando los momentos clave en la historia de la educación de los últimos treinta años. La investigación continúa con una revisión de los estudios que se han ocupado de burnout en los profesores de apoyo y los investigadores que analizaron los posibles factores de protección para reducir el riesgo de desarrollar este síndrome, a partir de una bibliografía sobre el tema , también en una luz positiva. Se analizan las causas, los síntomas y signos de advertencia del síndrome.

En el tercer y último capítulo se aborda la prevención del agotamiento, para evitar la aparición en los lugares de trabajo, definiendo las herramientas que pueden ser útiles para las personas que tengan la intención de hacer frente a la gestión de este fenómeno, sino también las formas de acción de la institución, que tiene como objetivo fomentar el compromiso en el trabajo, actuando directamente sobre seis tipos de discrepancias que provocan un deterioro en el desempeño de las emociones, así como la adaptación entre la persona y el empleo.

En la segunda parte de la tesis, trataremos los supuestos y objetivos formulados en los que se fundamenta la investigación, la metodología utilizada, la elección y toma de

muestras estadísticas y las herramientas, y procedimientos para el análisis de los datos recogidos, empleando el programa de procesamiento estadístico SPSS.

La tercera parte se refiere a la discusión de los resultados del análisis de los datos, las conclusiones y las perspectivas provisionales de este estudio, referencias bibliográficas y anexos.

PARTE EMPÍRICA

El objetivo general y la contribución que se quiere dar a la literatura científica con el presente trabajo de investigación, "**El síndrome de Burnout, y la repercusión sobre los docente de educación especial**", es analizar si el maestro manifiesta señales indicativas del *burnout*, y estudiar las cuestiones relacionadas con las mismas. En particular, se trató de analizar los aspectos sociales y personales de la muestra, y las posibles correlaciones con las tres dimensiones del síndrome: *agotamiento emocional*, *despersonalización* y *realización personal*. También, él se tuvo en cuenta como su motivación, y estrategias de enseñanza, puede representar factores de protección detrás del desarrollo del síndrome de *burnout* en los maestros de apoyo.

Los objetivos propuestos son los siguientes:

- Detectar el riesgo de *burnout*, en las profesiones de ayuda, en particular entre los profesores de apoyo;
- Identificar las posibles relaciones entre los factores relacionados con las variables socio-demográficas (edad, sexo, estado civil, etc.) y las tres dimensiones del *burnout*, es decir, el agotamiento emocional, despersonalización y realización personal en los maestros de apoyo;
- Comprobar si la motivación, las emociones y las estrategias de enseñanza, de alguna manera pueden tener un efecto protector con respecto al *burnout* de los profesores.

Las hipótesis a ensayar se, sin embargo, los mencionados a continuación:

- **H 1.** Existe una relación entre los indicadores de agotamiento, cansancio emocional, despersonalización y realización personal y el tipo de trabajo de los profesores de apoyo;
- **H 2.** Se supone, basado en la literatura científica, que podría haber una relación entre las variables relacionadas con el socio demográfica (edad, género, orden del servicio, nivel de educación, grado de satisfacción con respecto al trabajo, el trabajo a distancia, etc.) y el agotamiento de riesgo;
- **H 3.** Se supone que, como el informe de satisfacción en el trabajo, disminuye el riesgo de agotamiento;
- **H 4.** Se supone que la buena práctica de la enseñanza puede ser protector con respecto al desarrollo del síndrome de *burnout*;
- **H 5.** En cuanto a las emociones en la enseñanza, se asume una relación significativa con el agotamiento, a saber, que una gestión eficiente de la enseñanza como componente emocional es protectora con respecto al desarrollo del síndrome de *burnout*;
- **H 6.** Se supone que se establecen allí una relación significativa entre las estrategias de enseñanza implementadas y agotamiento;
- **H 7.** Se postula la existencia de una relación entre los profesores de la enseñanza incremental dad y el *burnout*.

2.1 LA MUESTRA

El presente estudio se basa en una muestra de 200 profesores de apoyo de la escuela primaria di Patraña, Santa Ninfa, Solaparte (Instituto comprensivo “Rita Levi-Montalcini”), Castelvetro (istituto comprensivo “L.RadicePappalardo”), Trapani (Umberto di Savoia), Agrigento (

Istituto Anna Frank), que se caracteriza por una mayor presencia de mujeres (76%) en comparación con el macho (24%). La muestra recogida sitúa el rango de edades entre 20 y 60 años, estando el 45% de la muestra comprendida entre 41 y 50 años, el 30,5% entre 51 y 60 años. Dentro de la muestra, el 67% de los individuos estudiados están casados o en una relación sentimental.

2.2 DESCRIPCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS

Las herramientas de investigación utilizadas, empleadas de forma anónima, consisten en:

- Cuestionario sociodemográfico, relacionado con el trabajo y las variables;
- Maslach Burnout Inventory* (Sirigatti y Stefanile, 1993);
- (MEEE) *Questionario "Motivación, las Emociones, las Estrategias y la Enseñanza"* (Moé, Pazzaglia, y Friso, 2010), en relación con las variables de edad, sexo y estado civil.

El Maslach Burnout Inventory - M.B.I. (Sirigatti y Stefanile, 1993)

El *Maslach Burnout Inventory* -MBI de Maslach (1982), en la adaptación italiana de Sirigatti y Stefanile (1993), es una herramienta que detecta el riesgo de *burnout*, en general, y ayuda en la alta implicación para profesiones de contacto (Maslach y Leiter , 1997; Di Nuovo y Commodores, 2004;. Licciardello et al, 2004), adaptado a los maestros de los alumnos con necesidades especiales. Este tipo de sujetos fueron investigados en 22 estados, donde se expresa la frecuencia con que se encuentran en las circunstancias propuestas, a través de una escala de *Likert* de seis puntos (de 0 a 6, todos los días - nunca), lo que permite reunir información sobre el nivel de *burnout* percibido por los individuos muestreados:

- Escala de logro emocional (EE):** compuesto por 9 *puntos*, evalúa la experiencia de estar emocionalmente agotado debido a la presión de trabajo. A mayor puntuación en esta subescala, mayor será el nivel de agotamiento emocional;
- Escala de despersonalización (DP):** consta de 5 elementos, y evalúa el grado en que todo el mundo reconoce la actitud de frialdad y/o la distancia emocional. En esta subescala mayor será la puntuación cuanto mayor sea la despersonalización y el nivel de *burnout* experimentado por el sujeto;
- Escala de realización personal (RP):** se compone de 8 elementos y sentimientos derivadas de la auto-eficacia y auto-realización en el lugar de

trabajo. Cuanto más alta sea la puntuación en esta subescala, cuanto mayor será el nivel de logro personal.

Cuestionario MEEE- motivaciones, emociones y Estrategias de enseñanza

Este cuestionario está diseñado para detectar Motivaciones, Emociones y Estrategias de Enseñanza (MEEE). Se compone de los siguientes cuestionarios de autoevaluación:

- *Hoja de datos maestros (Anagr)*; se ha construido para recoger información de carácter general que se refiere a la situación en el empleo: años de enseñanza, sexo, tipo de grado, edad, escuela primaria, donde trabajó sobre todo, la ciudad donde está ubicada la escuela, la distancia entre las ciudades de residencia y la escuela;

- *Cuestionario de satisfacción del Trabajo (SOD)*; Se compone de 5 elementos, cada uno de los cuales es necesario para indicar el grado de acuerdo, en una escala de 7 puntos, donde 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo;

- *Cuestionario sobre las prácticas de enseñanza (práctica)*; Se compone de 25 elementos, cada uno de los cuales es necesario para indicar el grado de frecuencia de una escala de 5 puntos: de 1 a 5 casi nunca es casi siempre;

- *Cuestionario de emociones que siente cuando enseña (emoz-enseñanza)*; el cuestionario evalúa las emociones relacionadas con la función docente, se compone de 30 elementos, cada uno de los cuales está constituido por una emoción específica, que puede ser positivo o negativo. Para cada una de ellas indica una frecuencia con la que se experimenta la emoción, en una escala de 5 puntos, donde 1 raras veces, y casi siempre 5;

- *Cuestionario sobre las estrategias de enseñanza (COMIENZO)*; la herramienta evalúa la frecuencia con la que se aplican los maestros una lista de las estrategias de enseñanza. El instrumento consta de 30 ítems, cada uno de los cuales está obligada a indicar la frecuencia a ser de 1 a 5 Casi nunca casi siempre;

- *Cuestionario de auto-eficacia en la enseñanza (AUTOEFF)*; la herramienta evalúa la percepción de autoeficacia en un número de áreas y situaciones de enseñanza y la gestión del aula. El número de elementos es de 24, en comparación con la que los que deben llenar para indicar su grado de eficacia, en una escala de 9 puntos, lo que indica desde 1 en absoluto, 9 mucho y son 2,3,4,5,6,7,8 los grados intermedios.

- - *Questionario sull'incrementalità (INCR)*; Este instrumento valora la autoeficacia o el progreso (mejorabilidad), de una serie de capacidades implicadas en las situaciones de enseñanza y de gestión de la clase. Está compuesto por 16 ítems que indican cuánto se piensa como mejorable en las habilidades personales sobre una escala de 9 puntos, donde 1 es nada mejorable y 9 es todo mejorable.

2.3 PROCEDIMIENTO

El plazo para la realización y recogida de cuestionarios para los maestros de apoyo, fue desde abril de 2016 a octubre de 2017. Previamente, se puso en conocimiento de las escuelas a través de correo electrónico, un documento que presentaba, de manera sucinta, el propósito de la investigación y se adjuntaba la autorización del Departamento de Psicología y Antropología Universidad Extremadura; Más tarde, con las instituciones interesadas, se han establecido las reuniones, y se ha decidido distribuir los cuestionarios a los maestros para proceder a la realización del estudio. La administración y supervisión también se llevó a cabo por correo electrónico.

2.4 RESULTADOS

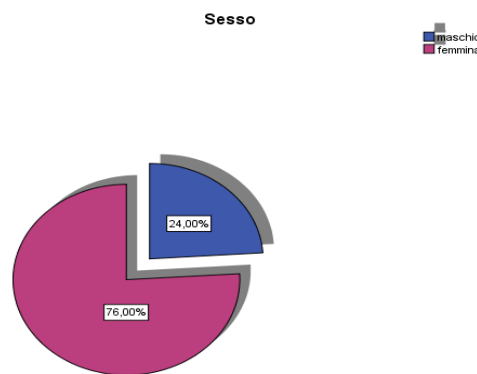
Hay muchos investigadores que centran su atención en las variables socio-demográficas, en relación con el estrés y el *burnout* (Byrne, 1991; Maslach y Jackson, 1981; Schaw y Iwanicki, 1982), sin embargo, se destaca la importancia de las diferentes subescalas de agotamiento, con resultados contradictorios. En esta investigación, inicialmente se realizaron los cálculos exclusivamente descriptivos de frecuencias relativas a las siguientes variables: edad, sexo, años de servicio, el estado civil y la profesión; mediante el Programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences,

V2.0). A continuación, se utilizan las pruebas no paramétricas como ANOVA, t-test y las correlaciones bivariantes, para identificar relaciones significativas entre las diferentes variables que han sido consideradas.

Análisis de los datos globales

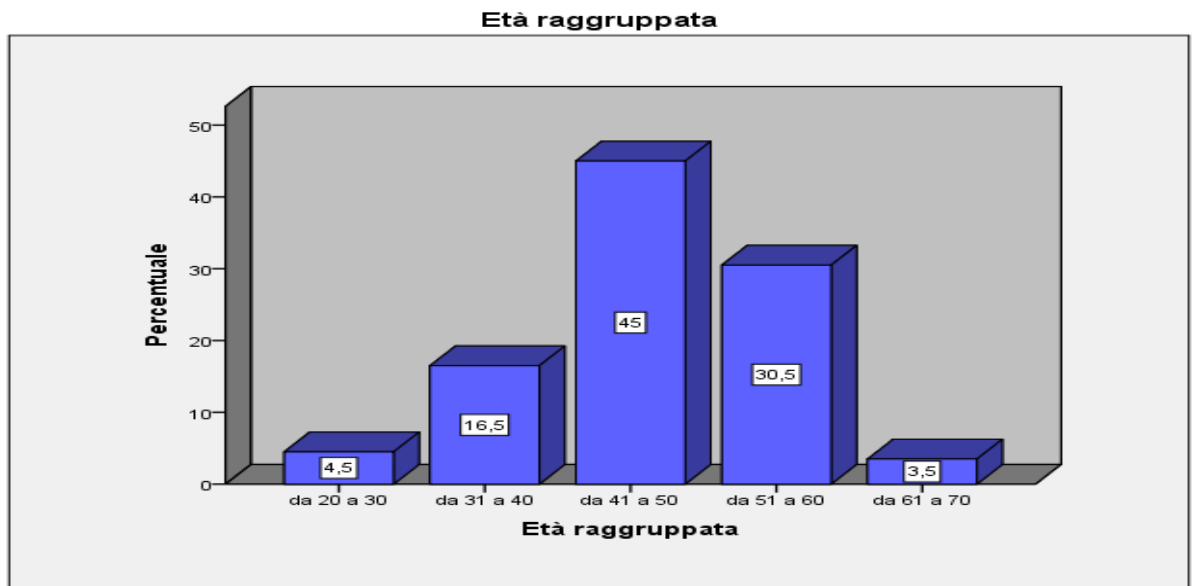
La muestra se compone de 200 profesores de apoyo en la región de Sicilia (IT). Los cuestionarios estandarizados descritos anteriormente fueron precedidos por un análisis de la parte relativa a los datos sociodemográficos de la muestra analizada, que contienen preguntas sobre el sexo, la edad, años de servicio, el estado civil. La participación de los docentes de sexo femenino (76%) superó en tres veces a la de los hombres (24%). Esto muestra la proporción existente entre hombres y mujeres de los profesores.

Grafico 1 –sexo-masculino



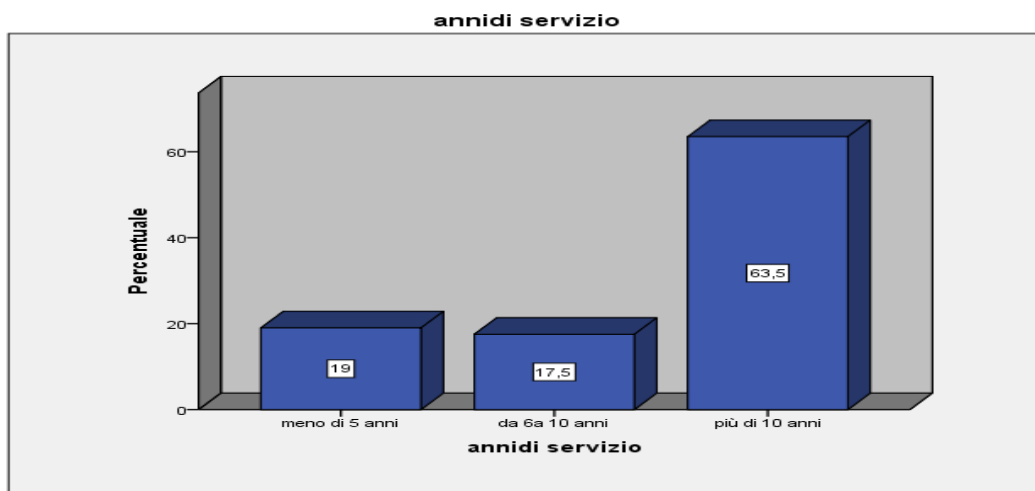
La muestra se dividió en 5 subgrupos (de 20 a 30, 31 a 40, 41 a 50 y más de 60), la década más representada (45%) incluye maestros entre 41 y 50 años de edad, seguido por el subgrupo de 51 a 60 años de edad (30,5%), finalmente, de que entre 31 y 40 años de edad (16,5%).

Grafico 2 - agrupadas-porcentaje 20-30/31-40/41-50/51-60/61-70



Al dividir la población en tres clases, en función de los años de experiencia (de 1 a 5, de 6 a 10, y más de 10), se observa que el porcentaje aumenta gradualmente desde la primera hasta tercera banda, que representa 63% de la muestra .

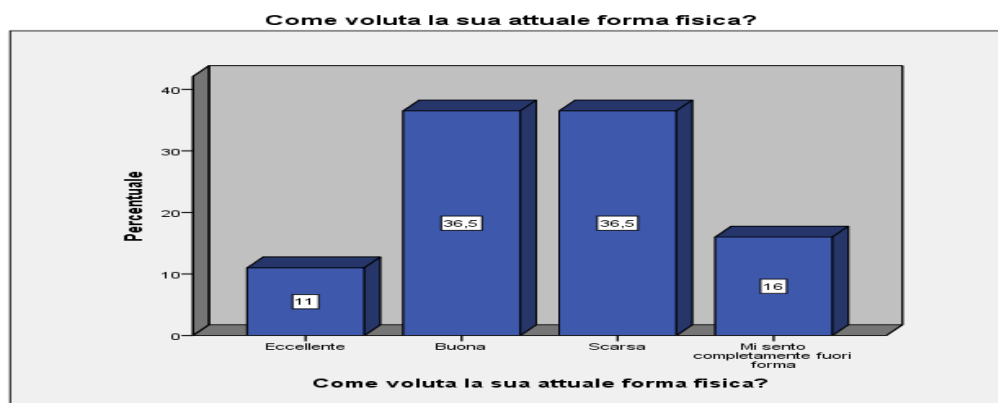
Grafico 3-años de servicio-porcentaje-menos de 5 años- de 6 a 10 años -más de 10 años



Los profesores de apoyo analizados en la investigación, están en posesión del título al 68%, seguido de las tasas más bajas para los títulos de otros sospechosos

graduaciones. Para ir a trabajar, la distancia entre el lugar de residencia y la escuela, en un 36% de los casos resulta ser menor de 50 km, siendo el 34% para desplazamientos de 50 km o más. Cuando se siente bajo presión, los maestros desarrollan con mayor frecuencia síntomas físicos (56%) insomnio, dolor de cabeza, dolor de estómago. El 43,5% desarrollan síntomas psicológicos (irritación, ansiedad, tristeza), y el 64,5% de los profesores creen que la enseñanza es una elección determinada por las actitudes. Para el 60% la motivación en el trabajo se mantuvo constante. La forma física es buena para el 36,5% y pobre para el 36,5%. Para los profesores entrevistados, el alumno más difícil es un niño agresivo, en el 16% de las respuestas.

Grafico 4-Forma física



Análisis del comportamiento de la muestra en el síndrome BURNOUT (MBI)

Verificar la hipótesis 1

Ha sido analizada en el presente, el riesgo de sufrir el síndrome *Burnout* por los profesores de apoyo de la escuela primaria, en Sicilia. Para cada subescala, se procedió a calcular la media y la desviación estándar de las tres subescalas, en relación a diversas características demográficas de la muestra, el género, la edad, años de experiencia, estado civil, nivel de educación, etc.

Tabla 1: Categorización de las puntuaciones de las subescalas del MBI (Sirigatti y Stefanile 1993), para la versión italiana.

Tabella 1: Muestra de profesión: Educación

Sottoscala del MBI	Categorizzazione del Burnout		
	Basso	Medio	Alto
Esaurimento emotivo	≤ 13	14-23	≥ 24
Depersonalizzazione	≤ 1	2-3	≥ 4
Realizzazione personale	≥ 40	34-39	≤ 33

La muestra presenta un nivel medio de agotamiento emocional ($M = 14,43$), un nivel medio de despersonalización ($M = 2,55$), y un nivel medio de Realización subjetiva ($M = 34,97$).

Gráfico 5: Subescala de la MBI Categorización de Burnout

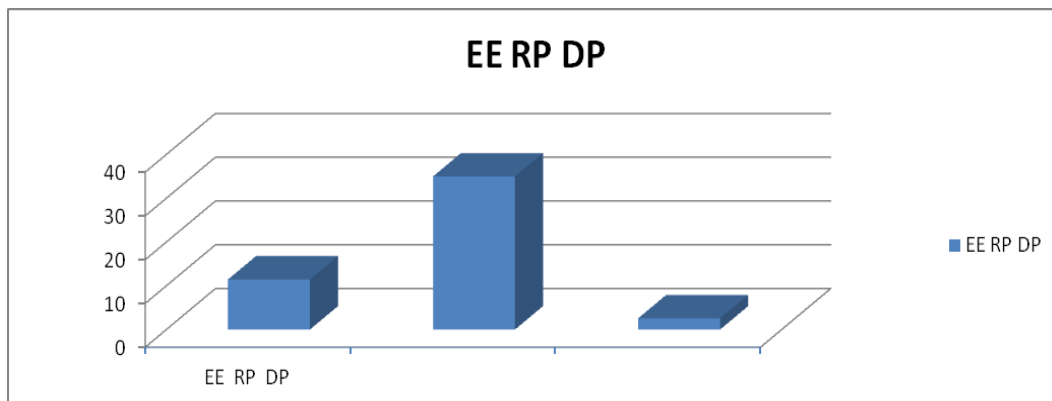


Gráfico 6: agotamiento emocional- Bajo Medio Alto

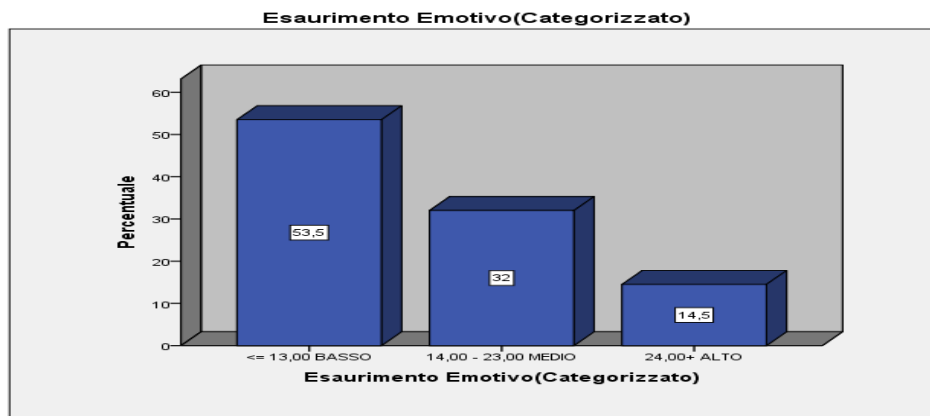


Gráfico 7: realización personal - Bajo Medio Alto

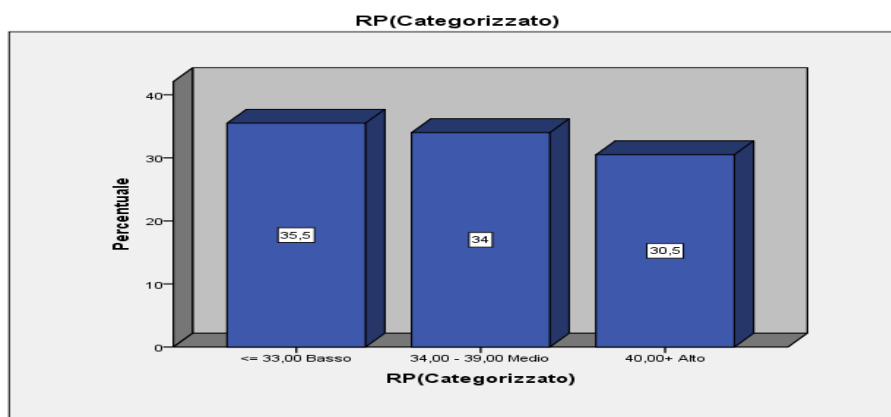
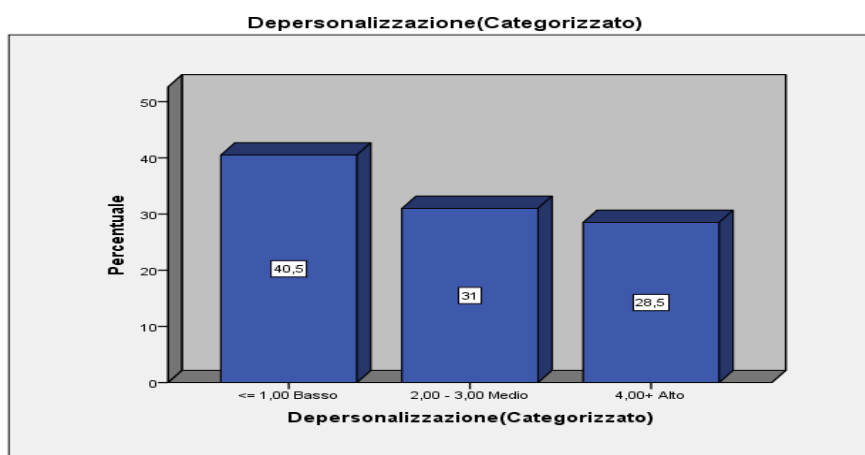


Gráfico 8: despersonalización- Bajo Medio Alto



Los porcentajes de los tres niveles de *burnout* (bajo, medio, alto) para cada subescala son: *agotamiento emocional* (la baja 53%, 33% en promedio, el más alto 14,5%); *despersonalización* (hasta 40,5%, promedio de 31%, la más alta 28,50%); para la *realización profesional* (por debajo del 35,50%, 34% de media, la más alta 30,5%).

Gráfico: Efecto Burnout en los maestros en el apoyo en tres dimensiones

En general muestran relaciones significativas entre los tres indicadores del MBI - Sirigatti y Stefanili (1993). El coeficiente de correlación de Pearson cuantifica la relación lineal en las variables. En general muestran relaciones significativas entre los tres indicadores. En la escala de “*agotamiento emocional*” Vs. “*despersonalización*” se aprecia una relación lineal positiva ($p < 0,000$; correlación de Pearson = 0,549), es decir, aquellos que experimentan altos niveles de agotamiento emocional muestran también una alta despersonalización. La gráfica de “*Realización personal*” Vs. “*Agotamiento subjetivo y emocional*” muestran una relación lineal negativa ($p < 0,000$; Correlación de Pearson = -0,364), o dicho de otro modo, las dos variables están correlacionadas en el sentido inverso, los individuos que experimentan un alto nivel de logro personal tienen una baja tasa de agotamiento emocional. Por último, el gráfico de *Realización personal* y *despersonalización* que presenta una relación lineal negativa imperfecta ($p < 0,000$; correlación de Pearson. = 0,318). Las dos variables son independientes, individuos que experimentan una alta despersonalización no necesariamente acumulan baja realización personal. El resultado de esta investigación, confirma la hipótesis de que los profesores de apoyo de las escuelas primarias de Sicilia, son un grupo profesional en riesgo de sufrir el síndrome de *Burnout*.

Verificación de las hipótesis 2

Posteriormente, se procedió a analizar la varianza de una calle con la prueba de ANOVA, a través del cual las variables independientes (social y demográfica) se han relacionado con las variables dependientes (*Cansancio emocional*, *Despersonalización*, *Realización profesional*). En estos análisis monovariantes, se observa que, dentro del sector de los profesores de apoyo, el síndrome burnout no se correlaciona significativamente con algunas de las variables sociodemográficas (edad, sexo, años de servicio, estado civil, número de hijos, nivel de instrucción, grado de satisfacción,

percepción del profesor con respecto al trabajo, ¿Qué piensa de su profesión?, ¿Qué estudiante considera el más difícil?, forma física).

En el análisis de varianza ANOVA donde la variable independiente elegida fue la edad, en relación con las mismas variables dependientes (agotamiento emocional, despersonalización, Prácticas de Aplicación), fue posible observar que:

La *realización personal* tiene un mayor promedio para el rango de edad comprendido entre 20-30 y 31-40 años ($p < 0,05$), post-hoc revela que en las pruebas de la subescala *Agotamiento emocional* se pone de relieve la significación estadística, es decir, que los maestros en el grupo de edad entre 41 a 50 años reportaron mayores niveles de agotamiento emocional, con respecto al grupo de edad entre 20 a 30 y 31 a 40 años ($p < 0,05$). A diferencia de la literatura, en la que los jóvenes son los que tienen una mayor propensión al burnout (Maslach y Jackson, 1981b; Friedman y Faber, 1992; Lau, Yuen, y Chan, 2005), los resultados de este estudio ponen en la consideración de que los profesores de edades comprendidas entre los 41 y los 50 años tienen mayores niveles de *burnout*. La variable despersonalización no presentaron diferencias significativas.

Al analizar el efecto del estado civil en los niveles de burnout, parece que los maestros separados y/o divorciados reportaron mayores niveles de *agotamiento emocional* y *despersonalización*, por lo tanto, los datos parece tener una significación estadística ($p < 0,05$). En las comparaciones múltiples, con respecto a la *realización personal*, maestros libre tiene un promedio más alto ($p < 0,05$). Varios académicos (Mc Dermott, 1984; Moreno y Penacoda, 1996; Gil y Peiró, 1997), Varios académicos (McDermott, 1984; Moreno y Penacoda, 1996; Gil y Peiró, 1997), ponen, de hecho, debido a la influencia de la variable de estado civil en relación con el síndrome de burnout. Los resultados de esta investigación, ponen consideran que los profesores divorciado y/o separados, puede desarrollar aún más el síndrome del burnout. Por último, al analizar el efecto de años de servicio de los profesores e los niveles de *burnout*, muestra que los profesores con más de 10 años han reportado altos niveles de *agotamiento emocional* y *despersonalización* con una significación de ($p < 0,05$). Por lo que se refiere a la *realización personal*, los maestros con menos de 5 años de servicio tienen un promedio más alto, con una cifra significativa ($p < 0,05$). En la literatura, algunos autores argumentan que la variable "años de servicio" afecta a la aparición del

burnout: (Mc Dermott, 1984; Gil y Peirano, 1997; De la Gándara, 1998; Pines y Maslach, 1978). Los resultados de esta investigación, confirman la consideración de que el profesor con más de 10 años de servicio, parece desarrollar mayores niveles de burnout. Con respecto a la despersonalización, no hay diferencias sustanciales.

Este estudio también analizó la influencia de agotamiento en la forma en que los maestros juzgan su profesión, sobre todo en referencia a la escala de consideración de cuán laboriosa es la profesión, con una significación estadística de $p < 0,05$. En la despersonalización y realización personal, no se detectaron datos significativos. Al analizar el efecto de la forma física de los maestros sobre los niveles de burnout, aquellos individuos que se sentían fuera de forma reportaron mayores niveles de *agotamiento emocional*, con una significación estadística notoria ($p < 0,05$). En cuanto a la variable de realización subjetiva, tienen una mayor significación estadística ($p < 0,05$) los profesores con una excelente forma física. Por último, los profesores con una percepción deficiente de su estado físico, tienen unos niveles más altos de despersonalización ($p < 0,05$).

Por tanto, a la luz de los resultados de la investigación, la evidencia actual sugiere que los profesores que se sienten completamente fuera de forma, separados y/o divorciados, con edades comprendidas entre los 41 y 50 años, con más de 10 años de servicio y que juzgan el trabajo como duro, son los individuos que más probablemente desarrollaran el síndrome de *burnout*.

Verificación de las hipótesis 3

Los maestros experimentan emociones tales como la percepción de autoeficacia o las estrategias para enseñar bien. Estos componentes hacen que la enseñanza sea más agradable y eficaz, lo que le permite experimentar un mayor bienestar en el trabajo también. Para este fin se ha dado a los maestros de apoyo, un cuestionario de satisfacción en el trabajo (MESI). El componente emocional puede mejorar la eficacia de la enseñanza, lo que permite construir los recursos destinados a prevenir la aparición del burnout (Skaalvi y Skaalvik, 2009). En este estudio se demostró que en la subescala "satisfacción en el trabajo", los maestros del género masculino y las mujeres no difieren significativamente. La satisfacción laboral es mayor según rangos de edad, de 20 a 30

años ($p < 0,05$). Según los años de servicio de los profesores, en relación con la variable "satisfacción en el trabajo", se desprende que: los maestros que tienen de 1 a 5 años de experiencia están significativamente más satisfechos ($p < 0,05$) que el resto. El estado civil no tiene ninguna importancia en cuanto a la satisfacción. Los resultados de esta investigación, que consideran la edad de los maestros, muestran un menor riesgo de padecer el Burnout (entre 20 y 30 años), mientras que los maestros con mas antigüedad (entre 41 y 50 años) parecen estar en mayor riesgo ante las tres dimensiones que caracterizan el agotamiento. La suposición de que ser feliz en el trabajo puede ser un factor protector, se confirma.

Verificar hipótesis 4

El maestro envía a los estudiantes su propia forma de ser, no sólo a través de la comunicación verbal. De hecho, enseñar bien implica el uso de estrategias y prácticas. El cuestionario utilizado en esta investigación (MESI), mide la "práctica de la enseñanza", teniendo en cuenta la frecuencia con la que los profesores aplican buenas prácticas de la enseñanza. A partir de la correlación entre la práctica de género y la enseñanza variable de muestra que los maestros no difieren significativamente, la práctica es mayor en los profesores de edad agrupados de 51 a 60 años de edad ($p < 0,05$). Los resultados de este estudio abogan por la consideración de que los maestros de edad dentro de los 51 a los 60 años emplean el uso de buenas prácticas de enseñanza, en contraste con los resultados presentados en el análisis de las tres dimensiones del burnout, donde el riesgo para un maestro de apoyo de entre 41 y 50 años es mayor. La hipótesis se confirmó.

Verificar hipótesis 5

La correlación entre las variables de género y las estrategias de enseñanza, muestra que los maestros (hombres y mujeres) no difieren significativamente, el uso de estrategias es mayor en los profesores más jóvenes agrupados del 41 al 50 ($p < 0,05$). Por último, no parece afectar a la variable de estado civil de los profesores. Los resultados de esta investigación, ponen la consideración de que las edades 41 a 50 años es el uso de estrategias de enseñanza del profesor, es la misma edad del maestro que

está en riesgo de burnout. La hipótesis de que el uso de estrategias puede ser un factor protector, no se ha confirmado.

Verificar hipótesis 6

El cuestionario sull'incrementalità es la herramienta que evalúa la percepción de la capacidad de actualización de las habilidades implicadas en la enseñanza y la gestión del aula. A partir de la correlación entre la variable y el paso de los años, los mismos resultados se agrupan por edad de 20 a 30 años y de 31 a 40 ($p < 0,05$). En cuanto a las variables años de servicio de los profesores, en relación con mejorabilidad, se desprende que: los maestros que tienen de 1 a 5 años de experiencia, tienen una mejorabilidad mayor ($p < 0,05$). Los resultados de esta búsqueda, militan para la consideración de que el maestro de edad entre 20-30 años, un manifiesto una mejorabilidad nivel más alto, a diferencia de los resultados detectados. En el análisis de las tres dimensiones del burnout por parte del profesorado en situación de riesgo, se ve mayor riesgo para los individuos con edad comprendida entre 41 y 50 años. Así pues, La mejorabilidad parece ser un factor de protección.

Discusión de los resultados y conclusiones

Con este estudio hemos tratado de comprobar los niveles de síndrome del burnout en los maestros de apoyo de primaria (Sicilia). Se ha prestado especial atención a la *burnout*, en relación con aspectos sociodemográficos, y emocionales. Estas variables en la literatura científica han demostrado desde el inicio y posteriormente en su evolución, ser influyentes. Los resultados de esta búsqueda, se pueden considerar interesantes, ya que el mismo permite una descripción detallada de las características de los maestros de apoyo. El objetivo de este estudio es establecer el riesgo de burnout y surgió durante el estudio de una muestra de profesores de apoyo.

En particular, se trató de analizar los aspectos sociales y personales de la muestra, y las posibles correlaciones con las tres dimensiones del síndrome: *agotamiento emocional*, *despersonalización* y *realización profesional*. Por otra parte, se consideró como aspectos motivacionales y estrategias de enseñanza pueden representar factores de protección en relación con el desarrollo del síndrome burnout en los profesores de apoyo. Los resultados sobre la muestra indican un nivel medio de *agotamiento*

emocional ($M = 14$), una *despersonalización* media ($M = 2.96$), y un promedio de nivel de *logro personal* alto ($M = 34$). El coeficiente de correlación de Pearson cuantifica la relación lineal entre las diferentes variables. En general, muestra relaciones significativas entre los indicadores. En la escala de agotamiento y despersonalización emocional, existe una relación lineal positiva ($p < 0,01$), (correlación de Pearson = $0,574$), es decir, aquellos que experimentan altos niveles de agotamiento emocional, al mismo tiempo, un alto nivel de despersonalización. Entre el tamaño realización personal y agotamiento emocional, muestra una relación lineal negativa ($p < 0,01$), (correlación de Pearson = $-0,364^{**}$), las dos variables son, de hecho, independiente; o aquellos que experimentan un alto nivel de realización personal tienen una baja tasa de agotamiento emocional

Por último, la de grafica de “Realización personal” y “Despersonalización” presenta una relación lineal negativa e imperfecto lineal, ($p < 0,01$; correlación de Pearson. = $-0,318$), lo que demuestra que las dos variables se correlacionan en la dirección opuesta, aquellos que experimentan un alto nivel de despersonalización tienen una baja tasa de realización personal. Según la prueba de ANOVA, los profesores tienen en su mayoría un promedio de edad de 20 a 30 y 31 a 40 años ($p < 0,05$), y la prueba Post-hoc revela una significación estadística según la grafica de “cansancio emocional”, es decir, en la banda de edades comprendidas entre 41 y 50 años reportaron mayores niveles de agotamiento emocional, en comparación con los grupos de edad entre los 31 a 40 y de 20 a 30 años ($p < 0,05$). El análisis de los años de servicio de los profesores muestra que los profesores con más de 10 años de enseñanza, reportan mayores niveles de agotamiento emocional y despersonalización ($p < 0,05$); por lo que se refiere a la realización personal, los maestros con menos de 5 años de servicio tienen un promedio más alto de realización subjetiva, 37.2105 , lo que denota un mayoría nivel de logro personal ($p < 0,05$) en este grupo. En cuanto a la situación civil, los maestros separados y/o divorciados-tienen un mayor nivel de estado de agotamiento emocional y despersonalización ($p < 0,05$). El presente estudio también analizó la influencia de agotamiento de las formas en que los maestros juzgan su profesión extenuante, en función de los indicadores de agotamiento emocional ($p < 0,05$). Al analizar el efecto de la forma física de los profesores en los niveles de burnout, parece que los maestros que se sienten fuera de forma reportaron mayores niveles de agotamiento emocional, por lo

que los datos se encontró que tenía una significación estadística ($p < 0,05$). En cuanto a la realización subjetiva, los profesores con una forma física excelente tienen una media superior ($p < 0,05$). Por último, el maestro con altos niveles de despersonalización presenta una percepción deficiente de su forma física ($p < 0,05$).

Para centrar la atención en las condiciones que pueden promover los profesores bienestar, las emociones y las estrategias utilizadas en la enseñanza han sido analizados. En este estudio se demostró que para el indicador "satisfacción en el trabajo", el "género" los maestros no influye significativamente. La satisfacción laboral es mayor en la edad de 20 a 30 años ($p < 0,05$). En cuanto a los "años de servicio" de los profesores relacionados con la "satisfacción en el trabajo", se muestra que los maestros que tienen de 1 a 5 años de experiencia tienen un nivel más alto de satisfacción laboral ($p < 0,05$). El estado civil es una variable totalmente independiente en este caso. Enseñar bien implica el uso de estrategias y prácticas apropiadas. La correlación entre las variables de "género" y la "práctica docente" muestra una divergencia mínima la práctica es mayor en los profesores de edad agrupados de 51 a 60 años de edad ($p < 0,05$). La correlación entre las variables de "género" y "edad" en función de las "estrategias de enseñanza", nos muestra que los maestros, tanto en hombres como en mujeres, que la "estrategia de enseñanza" es mayor en los profesores de 41 a 50 años ($p < 0,05$). Sin embargo, la "mejorabilidad", es mayor en el grupo de edad de 20 a 30 años, ($p < 0,05$). En cuanto a los años de servicio, los maestros que tienen de 1 a 5 años de experiencia tienen un mayor mejorabilidad ($p < 0,05$). Estos datos nos indican que dentro del riesgo de sufrir el síndrome de burnout, están implicados diversos aspectos relacionados con la enseñanza. La prevención es fundamental tanto desde un punto de vista económico como desde el punto de vista del coste humano resultante (Baiocco et al., 2004).

Perspectivas y propuestas

A la luz de los datos teóricos recientes y los presentados en este trabajo, hemos puesto el foco de atención en los niveles dimensionales de burnout y las condiciones emocionales que favorecen el bienestar de los maestros. A partir de los resultados anteriores y la literatura al respecto, se hace necesario apoyar esta categoría profesional, desde el comienzo de su carrera, hasta su conclusión.

A partir de los resultados obtenidos en la muestra, se hace patente que al aumentar la edad, también aumentan los problemas de agotamiento y despersonalización. En este sentido, lo mejor sería poner en práctica un trabajo de prevención, y/o la promoción de la salud en este sector, especialmente en aquellos individuos que se encuentran al final de su vida laboral. Esto parece alcanzable a través de cursos de formación específicos sobre el estrés relacionado con el trabajo, apoyo psicológico en las escuelas, etc. Un estudio realizado por Wenger, McDermott y Snyder (2002), en la formación continua, pone de relieve la necesidad de establecer una comunidad de apoyo para los trabajadores del sector, es decir, grupos que compartan experiencias, pasiones, habilidades y cuestiones similares.

INTRODUZIONE

La sindrome del burnout, studiata negli anni '30 in ambito sportivo e, in seguito, sviluppata da Freudenberg (1974), con riferimento al personale delle istituzioni socio-sanitarie, viene definita come uno stato di affaticamento o frustrazione, nato dalla devozione ad una causa, una relazione o un stile di vita, che hanno mancato di riprodurre la ricompensa attesa. Secondo Maslach (1977, 2003), il *burnout* è una forma di stress interpersonale, che comporta il distacco dagli utenti, è un “processo” che interessa le professioni di aiuto, professioni cioè, ad elevato impatto relazionale, e che si evolve in funzione delle caratteristiche individuali e del contesto lavorativo, in cui si opera. Caratteristica del *burnout* è la coesistenza dei tre seguenti fattori:

1. L'esaurimento emotivo, inteso come lo svuotamento delle risorse emotive e personali, la sensazione di essere emotivamente inariditi dal rapporto con gli altri, di non riuscire a recuperare le energie, e di oltrepassare i limiti;

2. La depersonalizzazione, cioè il senso di inadeguatezza al compito, con assunzione di atteggiamenti di distacco, cinismo ed ostilità nei confronti della situazione, e degli altri attori sociali (alunni, colleghi, etc.);

3. La ridotta realizzazione personale nel lavoro, con attribuzione distorta dell'insuccesso personale ad agenti esterni, in ambito professionale, diminuzione dell'autostima e depressione, cioè bassa *self-efficacy*. Cherniss (1980), ha dato un ulteriore contributo allo studio di questo fenomeno, definendo il burnout come la reazione ad uno stato di tensione e insoddisfazione, che comincia a svilupparsi quando l'individuo crede che lo stress che sta vivendo, non possa essere alleviato con una soluzione attiva di problemi. Questa convinzione, origina la fuga psicologica dalla situazione stressante, e l'allontanamento di tensioni e disagi, con atteggiamenti di distacco, e comportamenti di evitamento. Anche la professione degli insegnanti, sembra costituire un terreno sociale a rischio burnout, dagli anni 80 ad oggi, si è assistito ad un costante aumento di tale problematica, che in casi estremi, provoca l'abbandono della stessa professione (Anderson e Iwanicki, 1984; Kyriacou, 1987; Pedrabissi, Rolland e Santinello, 1993; Sing e Billingsley, 1996; Boe, Bobbit e Cook, 1997; Miller, Brownell e Smith, 1999; Gersten, Keating, Yovanoff e Harniss, 2001), abbandono dovuto ad alti livelli di *burnout*.

Il presente lavoro ha come obiettivo, quello di indagare il burnout nella professione dell'insegnante di sostegno. L'insegnante è una delle figure professionali più complessa in quanto nella sua attività didattica, formativa ed educativa di bambini e adolescenti, si trova esposto a numerosi fattori di rischio di tipo psicosociale, come lo stress lavoro correlato ed il burnout. I fattori lavorativi causali, descritti in letteratura, per il burnout, sono i fattori di tipo relazionale ed interpersonale (*client related stressors*), cioè relazioni instaurate con gli studenti, che rappresentano una frequente fonte di conflittualità, e che secondo Schaufeli ed Enzmann (1998), potrebbero comprendere le relazioni instaurate con altre figure dell'ambiente di lavoro scolastico, quali i colleghi di lavoro, i dirigenti scolastici, ed i genitori degli studenti. Secondo gli studi della Maslach (2000), tali fattori causali sono connessi al sovraccarico di lavoro, alla mancanza di autonoma decisionale, all'assenza di equità, alla mancanza di riconoscimenti, alla differenza tra i valori dell'organizzazione e quelli del lavoratore, ed alla mancanza di senso di comunità, ovvero di relazione e di supporto, all'interno del proprio ambiente di lavoro. Infine, altri fattori esterni all'individuo, sono le variabili socio-culturali: in questi ultimi anni, numerosi sono gli studi che evidenziano, da un lato, l'aumento delle richieste e delle aspettative da parte della società, e dall'altra, un calo del prestigio sociale e degli investimenti, in termini di tutela e di sostegno socio-economico, per una professione a forte connotazione sociale. L'insegnamento appartiene tanto alle *helping professions* (professioni d'aiuto) quanto alle attività lavorative *high touch* (contatto continuo con gli altri), laddove alcune caratteristiche di queste ultime, appartengono anche alle prime: il rischio psicosociale da burnout, per tale categoria di lavoro, è ampiamente riconosciuto. La professione insegnante rientra tra le *helping professions* perché è un lavoro che si centra sul rapporto docente-alunno, il docente è l'operatore, e l'allievo è l'utente, e la finalità di tale rapporto è la crescita educativa, non solo didattica, ma anche personale ed intellettuale dell'allievo (Peracchi, 1992). Lo specifico lavoro dottorale è suddiviso in due parti. Relativamente alla *prima parte*. Il primo capitolo centra l'attenzione prevalentemente allo stress lavorativo ed occupazionale ed al burnout, come patologie che si possono manifestare in diversi contesti organizzativi, e che derivano dall'interazione tra diverse variabili: personali ed organizzative. Il capitolo, presenta una panoramica generale del fenomeno *burnout*. Si analizzano i contributi teorici nazionali ed internazionali, le definizioni date al fenomeno del

burnout, considerato come un particolare disagio organizzativo, in risposta ad un eccessivo stress prolungato nel tempo, e non mediato. Viene, inoltre, presentato il burnout in relazione alle professioni di aiuto, causato dalla difficile relazione con specifici contesti organizzativi, o determinato da rapporti complessi con l'utente, superiori o colleghi, ma anche in relazione alle discrepanze tra la persona e l'organizzazione del lavoro, (Maslach e Leiter 2000). Secondo Christina Maslach il burnout è una condizione di insofferenza, dovuta all'incapacità di adattamento a situazioni di continuo stress emotivo, derivato dall'ambiente di lavoro. Tale costrutto, di natura multidimensionale, è quello a cui si fa maggiormente riferimento, nelle ricerche sul burnout. Il capitolo prosegue attraverso l'esame delle cinque professioni di aiuto, a più alto rischio di burnout. Nel secondo capitolo, con una disamina degli studi, si presenteranno gli studi sull'evoluzione dell'insegnante di sostegno, rievocando momenti chiave della storia dell'istruzione, degli ultimi trent'anni. L'indagine prosegue con una disamina degli studi, che in letteratura, si sono occupati di burnout negli insegnanti di sostegno e delle ricerche che hanno analizzato i possibili fattori di protezione, per ridurre il rischio di sviluppare tale sindrome, partendo da una letteratura sul tema, anche in chiave positiva. Verranno analizzate le cause, i sintomi ed i segnali d'allarme del burnout. Il terzo ed ultimo capitolo, affronta il tema della prevenzione, per ostacolare la pervasività negli ambienti di lavoro, del burnout, cercando di delineare così degli strumenti, che potrebbero essere utili per gli individui che intendono affrontare la gestione del fenomeno, ma anche delle modalità di azione per l'istituzione, che intende incoraggiare l'impegno sul lavoro, agendo direttamente su sei tipi di discrepanze, che causano un deterioramento della prestazione, delle emozioni oltre che dell'adattamento tra la persona ed il lavoro. Nella *seconda parte* della tesi, verranno trattate le ipotesi e gli obiettivi formulati a fondamento della ricerca, la metodologia utilizzata, il campione, gli strumenti, il procedimento e l'analisi dei dati, che sono stati trattati attraverso il programma di elaborazione statistica SPSS.

La *terza parte*, riguarda la discussione su quanto emerso dall'analisi dei dati, le conclusioni e le prospettive provvisorie di questo studio, i riferimenti bibliografici e gli allegati.

PARTE PRIMA: ENCUADRAMIENTO TEÓRICO

**CAPITOLO PRIMO: CHE COS'E' IL
BURNOUT E COME INFLUENZA LA
NOSTRA VITA**

1. Lo stress lavorativo

Lo stress lavorativo è uno specifico filone di ricerca che si è sviluppato all'interno degli studi sullo stress, nelle sue diverse declinazioni. Con stress lavorativo o occupazionale ci si riferisce all'impatto dei compiti affrontati dagli individui durante l'esercizio degli incarichi, ruoli e responsabilità professionali sulla sfera del proprio benessere psico-fisico (Lazarus e Folkman, 1984). Nell'ambito degli studi sul benessere organizzativo il rischio dello stress-lavoro correlato è largamente riconosciuto (Cox, 1978; Cooper, Sloan e Williams, 1986; Van der Doef e Maes, 1999; Cox, Griffiths e Rial-Gonzales, 2000; Leiter e Maslach, 2000; Schaufeli e Kumpier, 2001; Avallone e Pamplomat, 2005). Il benessere organizzativo viene inteso come la capacità dell'organizzazione di mantenere e promuovere il benessere fisico, psicologico e sociale dei lavoratori, lo stesso è un costrutto multidimensionale, in grado di influenzare i processi occupazionali a livello individuale, di gruppo e organizzativo (De Carlo e Falco, 2008).

Il lavoro impegna gran parte della vita di una persona, contribuendo in modo fondamentale allo sviluppo del senso di identità e dell'autostima. Ciò permette all'individuo di padroneggiare il senso di padronanza del proprio ambiente, fornendogli la possibilità di controllare la propria idea di sé nei confronti della valutazione fornita dagli altri ed in tal modo acquisire il proprio di valore personale.

Il livello di stress provato dall'individuo dipende dalla sua percezione di fallimento nel soddisfacimento delle richieste interne o esterne a cui è sottoposto. Mentre le richieste interne riguardano le mete desiderate, i valori, gli impegni, i doveri, le pressioni sociali. In tema di stress lavorativo, è intuitivo pensare che il lavoro sia una delle possibili fonti di gratificazione o di frustrazione di molti aspetti interni dell'individuo. Le richieste esterne sono, dunque, costituite dagli aspetti generali, del lavoro che riguardano, ad esempio, il clima psicologico, i compiti inerenti le mansioni, l'ambiente fisico ed i ritmi lavorativi. Il *National Institute for Occupational Safety and Health* (NIOSH), ha definito lo stress lavoro correlato come *“l'insieme delle reazioni fisiche ed emotive dannose che si manifestano quando le richieste lavorative non sono commisurate alle capacità, risorse o esigenze”*. Nel 1999, il NIOSH, ha pubblicato un

report che riassume le evidenze emerse dai maggiori studi condotti negli Stati Uniti sullo stress lavorativo e che evidenzia come in tutti i sondaggi presi in esame, buona parte (tra il 26 e il 40%) degli intervistati, risponde di aver avuto esperienze molto stressanti sul posto di lavoro (Sonnertag e Frese, 2003). In Europa, il 28% dei lavoratori dichiara che il proprio lavoro è fonte di stress (Levi, 1998). In altri paesi, come ad esempio in Giappone, queste percentuali sono più alte (Harnois e Gabriel, 2000). A livello individuale, lo stress occupazionale rappresenta una minaccia alla qualità della vita dei lavoratori (Danna e Griffin, 1999; Dyck, 2001). Nello svolgimento di particolari mansioni, i lavoratori gestiscono diversi ordini di tensione, come risultato delle interazioni con il proprio contesto: gli stressor e le risorse (Schaufeli e Bakker, 2004):

1. **Stressor occupazionali**, il grado in cui l'ambiente lavorativo fornisce stimoli, la cui gestione richiede investimenti fisici, cognitivi ed emotivi.
2. Le **risorse occupazionali**, sono concettualizzate come una riserva di risorse, a cui l'individuo attinge per gestire gli stressor (Hofboll, 1989).
3. I diversi domini lavorativi personali sono costantemente influenzati da **relazioni tra stressor e risorse**, tale risultato si esprime con i livelli di stress individuali e con effetti diretti su molte altre dimensioni.

Fin dall'inizio degli anni '90, i concetti di stress lavorativo, strategie di gestione delle tensioni e delle conseguenze dello stress sul posto di lavoro “dominano” il tema della salute nelle organizzazioni (Macik-Frey, Campbell e Nelson, 2007). Alcuni esempi di questa influenza si possono rintracciare nelle:

- teoria sull'adattamento persona-ambiente, in ambito lavorativo (Edwards, 1998);
- teoria cibernetica (Spector, 1998);
- Teoria del controllo (Fusilier, Ganster e Mayes, 1987).

Le teorie **sull'adattamento persona-ambiente**: implicano che lo stress sorga da un mancato adattamento tra persona e ambiente. In questa teorizzazione, si distingue tra rappresentazioni oggettive e soggettive delle caratteristiche personali e ambientali. Le caratteristiche oggettive della persona sono gli attributi personali effettivamente a disposizione dell'individuo, mentre la percezione soggettiva comprende l'insieme degli elementi che l'individuo crede di padroneggiare. L'esperienza di stress si manifesta quando le richieste dell'ambiente superano le risorse e le abilità, a disposizione delle persone che lavorano in quel contesto. Lo stress non viene concettualizzato a partire dall'individuo o dall'ambiente, ma è il risultato del mancato adattamento tra i due. Grazie alla teoria dell'adattamento, vengono superate le difficoltà legate alla determinazione di quali caratteristiche (fisiche dei contesti o personali dei lavoratori) generano o moderano gli effetti dello stress. Inoltre, tale teoria afferma che l'eccesso di richiesta è in grado di far insorgere reazioni di stress, evidenziando come lo stress sia in ogni caso una percezione soggettiva di mancato adattamento tra richieste e risorse. Il mancato adattamento genera due tipologie differenti di risposta individuale.

✓ Il primo gruppo delimita le deviazioni dal normale funzionamento dei sistemi fisici, psicologici e comportamentali (Caplan e Harrison, 1993):

- I sintomi psicologici comprendono la mancanza di soddisfazione, ansietà e insonnia;

-i sintomi fisiologici includono elevata pressione arteriosa, ed alcune funzioni del sistema immunitario;

- le conseguenze comportamentali prevedono assenteismo, frequente utilizzo dei servizi sanitari locali, fame eccessiva, aumento del consumo, nei fumatori di tabacco (Edwards, 1998). L'accumulo eccessivo di stress conduce il lavoratore verso situazioni di malessere fisico, depressione cronica, ipertensione e deficit al sistema coronario.

✓ Il secondo gruppo, descrive le azioni messe in opera dal soggetto, per riequilibrare, il mancato adattamento con il proprio ambiente. Principalmente, in questo caso ci si riferisce alle strategie di *coping* e alle difese soggettive:

- le strategie di coping si dividono tra tentativi di intervento su se stessi ed il proprio mondo interno e interventi rivolti verso l'ambiente;

- le difese coinvolgono gli sforzi che il soggetto compie per incrementare il grado di adattamento e si realizzano attraverso distorsioni cognitive (proiezione, negazione, razionalizzazione) rivolte verso se stessi o verso l'ambiente, senza che ci sia un reale intervento da parte del soggetto, per modificare l'ambiente lavorativo.

Hart e Cooper attraverso un'approfondita ricerca sull'argomento, arrivano a confermare alcuni principi basilari. In particolare quelli correlati alle caratteristiche dell'ambiente di lavoro: i rapporti fra colleghi, le esperienze lavorative legate alla leadership, i processi decisionali ed una chiara definizione degli obiettivi influenzano positivamente l'attività del personale. Nel 1982, French, Caplan e Van Harrison, considerano lo stress lavoro correlato come basato su un rapporto fallimentare, di adattamento fra l'individuo e l'ambiente. L'equilibrio auspicabile, dovrebbe fondarsi, sul livello di soddisfazione delle richieste dell'ambiente lavorativo da parte dell'individuo e sulle modalità con cui l'ambiente di lavoro, soddisfa le aspettative dell'individuo. Lo stress sperimentato dall'individuo, nell'ambito lavorativo o familiare, può essere fonte di malattie e disagi.

- La teoria cibernetica (Spector, 1998), in cui i sistemi di controllo dell'essere umano sono utilizzati per analizzare la dimensione temporale di sviluppo dell'esperienza stressante, indaga le risposte possibili e le soluzioni adattive allo stress occupazionale (Le Fevre, Mathevy e Kolt, 2003). La teoria cibernetica nasce per spiegare il modo in cui il comportamento umano si sostanzia negli ambienti naturali (Klein, 1989). Secondo Cummings e Cooper (1979) lo stress lavorativo insorge quando l'individuo avverte una discrepanza tra le percezioni e i desideri, in ambito professionali. Con percezioni si indica la rappresentazione soggettiva di determinati eventi, situazioni e condizioni, sociali e fisiche, che circondano la persona durante la sua attività. I desideri sono ciò che le persone consciamente ricercano: obiettivi personali, valori ed interessi. Gli elementi dello stress, strategie di *coping* e benessere, formano un sistema circolare, in cui le discrepanze inducono stress, danneggiano l'individuo e

spingendolo a cercare soluzioni, nel tentativo di ridurle. Si può notare che questa teoria riprende l'impostazione della teoria dell'adattamento, sulla congruenza tra uomo e ambiente e integra al suo interno il concetto di *feedback* retro-azionato, che connette le strategie di *coping* alla sorgente di stress, moderandone gli effetti.

- L'individuo avvia un controllo di tipo "cibernetico", con la selezione di uno standard soggettivo.

- Lo standard (*input*), viene utilizzato per confrontare quanto avviene nell'ambiente lavorativo con quanto l'individuo desidera che avvenga;

- viene emessa una comparazione di discrepanza (*output*) tra rappresentazione soggettiva e caratteristiche contestuali. La teoria del controllo cibernetico enfatizza il ruolo di circuito feedback, organizzati in maniera gerarchica: i sistemi retro azionati a livello più elevato forniscono gli standard per la verifica delle discrepanze ai livelli più bassi,

Secondo Spector (1998), la teoria del controllo è basata sull'idea che la misura, in cui un individuo percepisce di essere in grado di controllare le variabili fonte di stress, determina la probabilità che esperisca situazioni di stress occupazionale, nel proprio vissuto.

In Italia, "L'Accordo Europeo sullo Stress Occupazionale" (2004) è stato ripreso nel tit. I, c III, sez.II, art.28: "Oggetto della valutazione dei rischi" del d.lgs. 81/2008- Testo unico in materia della sicurezza del lavoro – in cui si afferma che il documento di valutazione dei rischi, fondamentale compito del datore di lavoro, deve prevedere non solo l'analisi della sicurezza e della salute dei lavoratori ma anche dei rischi particolari cui i gruppi di lavoratori possano essere esposti, ivi compreso lo stress lavoro-correlato. *"La legislazione riconosce dunque la rilevanza dei cosiddetti "fattori psicosociali" nel determinare possibili condizioni di rischio per la salute dei lavoratori e invita le parti sociali, in primis i datori di lavoro, a valutarli appropriatamente e ad intervenire per ridurli, contenerli eliminarli"* (Garbarino, 2011). Lo stress lavorativo si delinea come prodotto tra fattori collegati all'organizzazione del lavoro quali l'ambiente, i carichi, gli orari, il ruolo, le responsabilità e le caratteristiche psicosofiche e socio-

demografiche. Gli studi sullo stress mostrano una relazione tra stress e burnout (Freudemberger, 1974) E' proprio questo autore colui il quale ha coniato il termine *burnout*.

2. Il concetto di burnout: origini e ricerche

I primi scritti nei quali si parla di *burnout* compaiono, negli Stati Uniti, verso la metà degli anni '70. Qui, sono stati, osservati i primi fenomeni di *burnout* in persone che svolgevano diverse professioni d'aiuto: infermieri, medici, insegnanti, assistenti sociali, poliziotti, operatori di ospedali psichiatrici, operatori per l'infanzia. Nel 1974, Freudemberger richiamò l'attenzione su una delle possibili manifestazioni dello stress lavorativo, introducendo il concetto del burnout e descrivendolo come un "fuoco interiore". Con tale termine, l'Autore indica una condizione d'esaurimento fisico ed emotivo, riscontrata tra gli operatori impegnati in professioni d'aiuto e, determinata dalla tensione emotiva cronica creata dal contatto e dall'impegno continuo ed intenso con le persone, i loro problemi e le loro sofferenze.

Cherniss a differenza di Freudemberger centra la sua analisi sulle caratteristiche personologiche del soggetto, sposta la sua attenzione dalle dinamiche soggettive individuali al contesto lavorativo. Il burnout diventa così una ritirata psicologica dal lavoro in risposta ad un lavoro stressante, all'insoddisfazione. Cherniss, propone una descrizione del processo in fasi: dallo squilibrio tra risorse disponibili e richieste lavorative all'esaurimento emotivo dell'operatore, alla conclusione difensiva, caratterizzata da distacco emotivo, rigidità, cinismo, disinvestimento dal lavoro

Successivamente, il ricercatore Matthias Burisch (1985), sostenne, che in qualsiasi professione possa svilupparsi la sindrome del burnout. Lo studioso ha osservato due diverse, tipologie di persone soggette al burnout: il primo è il "tipo attivo" il secondo il "tipo depresso". Il "tipo attivo", secondo, Herbert Freudemberger, indicherebbe, persone carismatiche e determinate che si buttano a capofitto sugli impegni, coinvolgendosi emotivamente. Matthias Burisch, li definisce "autosabotatori", in quanto, attirano su se stessi, lo stress, occupandosi di tutti. Con il termine "tipo

depresso”, la ricercatrice Christina Maslach nel 1975, definisce una persona dipendente e passiva, con scarsa, o priva di fiducia in se stessa, senza obiettivi da raggiungere, quello che Burisch definisce “logorato”. Secondo Christina Maslach, il burnout è una condizione di insofferenza, dovuta all’incapacità di adattamento alle situazioni di stress emotivo continuo, derivato dall’ambiente di lavoro. La studiosa abbandona l’approccio clinico, e studia le cause dell’insorgenza della sindrome, elaborando un questionario ad hoc: il *Maslach Burnout Inventory* (1981). Nei suoi studi, l’autrice enfatizza la perdita di interesse verso le persone cui è diretto, il proprio lavoro. Attraverso la creazione di un costrutto multidimensionale, la studiosa individua nel *burnout* tre dimensioni implicate, sia a livello individuale che situazionale: l’*esaurimento emotivo*, dimensione legata più delle altre al benessere fisico e psichico, caratterizzata da saturazione emotiva, da incapacità ad accogliere emozioni nuove, da mancanza di energie, da sensazione di frustrazione o tensione; la *depersonalizzazione*, cioè l’allontanamento dalla relazione con l’altro, la presa di distanza dal coinvolgimento personale nelle relazioni con gli altri, attraverso un processo di *deumanizzazione*, espresso dal trattare gli altri come oggetti; ed infine, la *(ridotta) realizzazione professionale*, che riguarda il sentimento di mancanza di efficacia del proprio lavoro, di competenza e di autostima, o anche (a seconda della direzione positiva o negativa), sentimenti di mancanza di fiducia nelle proprie capacità e, senso di inadeguatezza. Tale costrutto di natura multidimensionale ed è quello a cui si fa maggiormente riferimento nelle ricerche recenti in letteratura sul tema del burnout. Con il termine burnout si indica un fenomeno complesso in cui entrano in gioco fattori diversi, riferiti sia all’individuo sia al suo ambiente che al rapporto che intercorre tra loro. Due orientamenti principali sulle cause del burnout si identificano, uno relativo alle differenti strutture di personalità, teso a sottolineare la prevalenza delle caratteristiche personali (Sirigatti, Stefanile, e Menoni, 1988), l’altro legato al contesto, interessato a rilevare l’incidenza delle condizioni ambientali e situazionali (Cherniss, 1983). Il burnout sarebbe scatenato dall’interazione tra la personalità del soggetto, le sue motivazioni ed i suoi interessi, e la struttura organizzativa in cui viene svolta la professione. Quanto alla personalità del soggetto, l’insorgenza e gli effetti del burnout possono essere modulati da aspetti individuali: le persone rispondono, in maniera diversa alle situazioni stressanti, in rapporto alle caratteristiche di personalità e agli stili di vita acquisiti, come anche in base alla loro

vulnerabilità allo stress e alla loro capacità di difesa (Cherniss, 1983; Sirigatti Stefanile e Meloni, 1988). I fattori quali: differenza di genere, età, stato civile, livello di istruzione e struttura di personalità. Hanno maggiore o minore incidenza nell'insorgenza del fenomeno. Le variabili legate alla struttura di personalità che possono incidere nello sviluppo del burnout sono molteplici, Si fa riferimento alla stima di sé dell'operatore "bruciato" (Pellegrino, 2000). Tracciando un profilo psicologico del soggetto più esposto al burnout si rappresenta un individuo con poca fiducia in se stesso, riservato il quale piuttosto che agire con energia e intraprendenza, tende ad adattarsi ai vincoli della situazione (Maslach,1992). L'analisi della dimensione individuale della sindrome del burnout, in letteratura, viene affiancata da studi che mirano ad analizzare l'influenza della struttura organizzativa. Alcuni studi analizzano: la partecipazione alle riunioni di equipe, il tipo di utenza e i rapporti di supervisione, ma anche la posizione dell'operatore, eventuali sovraccarichi o conflitti di ruolo. Altri studi mirano a mettere a fuoco i valori e i sentimenti che determinano la cultura del servizio. La struttura di potere riguarda la possibilità di partecipare alla presa di decisione all'interno dell'organizzazione, in modo che l'operatore possa usufruire di una certa autonomia nella conduzione del proprio lavoro (Cherniss, 1983). Le decisioni di una struttura di potere "gerarchica" possono aumentare lo stress lavorativo e il burnout in quanto riducono la libertà di espressione e le risorse personali e limitano la possibilità di controllo sugli eventi del proprio lavoro (Pellegrino 2000). Si ha una maggiore influenza di burnout fra i lavoratori di organizzazioni strutturate in modo rigido, dove il potere decisionale viene negato. Una partecipazione al processo decisionale mitiga il burnout e contribuisce a una realizzazione personale. Nel panorama delle scienze sociali, la ricerca scientifica riporta dati molto interessanti su campioni di soggetti impiegati nelle c.d. professioni di aiuto, relativi alla crescente relazione di tale sindrome con la " *qualità percepita del clima relazionale*" e la " *rappresentazione del Sé lavorativo*" (Licciardello, De Caroli,Castiglione, e Mauceri, 2004), con l'eccessiva idealizzazione della professione da un lato, e l'espletamento di mansioni inadeguate, dall'altro (Pellegrino, 2000). Molto rilevante, il legame tra questi due aspetti, considerati possibili predittori di burnout, ed il costrutto dell'adattamento interpersonale (Clark, 1990; Zimmerman,1994). Secondo quanto rilevato negli studi citati, il soggetto che si adatta "scarsamente", presenta livelli alti di non affermatività (dimensione tipica

di soggetti socialmente incompetenti, impulsivi nelle relazioni interpersonali), con conseguente impiego di strategie di evitamento delle situazioni stressogene. A rischio burnout, anche la professione degli insegnanti, sia curricolari che specializzati nel sostegno. Dagli studi dagli anni '80 a oggi, è emerso un aumento costante di tale problematica, in casi estremi può portare all'abbandono della stessa professione (Andersone e Iwaniki, 1984; Kyriacou, 1987; Pedrabissi, Rolland e Santinello, 1993; Singh e Billingsley, 1996; Miller, Brownell, e Smith, 1999; Gersten, Keating, Yovanoff e Harniss, 2001), abbandono riconducibile alla presenza di elevati livelli di burnout, insoddisfazione professionale con il progressivo distacco dall'utenza ed un significativo incremento nel turnover degli insegnanti, soprattutto tra quelli che esercitano la loro attività professionale con alunni disabili. Essi si sentono più frustrati, stressati e incentivati ad abbandonare il proprio luogo di lavoro (Cosgrove, 2000), elementi che incidono negativamente sulla rappresentazione del ruolo professionale. Gli insegnanti tendono a giustificare tali condizioni psicologiche con la ridotta competenza maturata sul campo, la scarsa preparazione nella gestione di alcuni alunni (Male e May, 1997), talvolta con il mancato supporto da parte di figure specializzate nel settore della disabilità (Williams e Gersch, 2004). La tipologia ed il grado di disabilità degli alunni, oltre al prolungato contatto con gli stessi, incidono sul sentimento di autoefficacia degli insegnanti (Bailey e Plessis, 1998; Prochnow, Kearney, e Carroll-Lind, 2000): infatti a contatto con alunni con disabilità sensoriali e fisiche e con moderate difficoltà nell'apprendimento, rispetto agli alunni con gravi disabilità intellettive e disturbi comportamentali, gli insegnanti avvertono un maggiore livello di competenza ed efficacia nel proprio intervento a sostegno degli alunni. Altre variabili, quali l'età e gli anni di insegnamento, incidono sugli atteggiamenti sociali espressi dagli insegnanti e sui livelli di burnout. I più giovani (con età inferiore ai 40 anni e con minori anni di insegnamento nel sostegno), da un lato, esprimono atteggiamenti più favorevoli verso gli studenti disabili e l'integrazione scolastica rispetto ai colleghi più anziani (Cornoldi, Terreni, Scruggs, e Mastopieri, 1998) dall'altro lato, essi si dichiarano, come emerge negli studi di Miller et al. (1999), di essere più logorate e stressati a causa di una ridotta soddisfazione lavorativa dovuta a scarso supporto istituzionale, come evidenziato da Nichols e Sosnowsky (2002), alla mancanza di corrispondenza tra l'impegno prodigato nel loro lavoro ed i progressi dell'alunno con

disabilità. Tali fattori incidono sull'abbandono o sulla modifica dell'attività professionale (Boe et al., 1997; Gersten et al., 2001; Billingsley, 2004). Da altre ricerche emerge che gli insegnanti di sostegno più competenti e qualificati, tendono a valutare con più positività i progressi degli alunni disabili ed esperiscono livelli di stress più bassi rispetto agli insegnanti che si percepiscono meno competenti. (Singh e Billingsley, 1969). Gli insegnanti con alti livelli di autoefficacia tendono ad impegnarsi più produttivamente nella loro attività di lavorativa (Coladarci, 1992), adottano strategie didattiche più innovative e modalità di gestione delle classi più efficaci (Woolfolk, Rosoff e Hoy, 1990; Fuchs e Bishop, 1992), intervenendo positivamente, sul rendimento scolastico e sui processi di socializzazione degli studenti (Multon, Brown, e Lent, 1991). Già da qualche anno l'attenzione della ricerca, a livello nazionale ed internazionale, è stata orientata verso questa categoria nel conteso italiano. In una recente indagine (De Caroli, Sagone, e Falanga, 2007), condotta su 105 insegnanti di sostegno italiani (infanzia, primaria e secondaria di primo grado), è emerso che:

- i disabili possono raggiungere obiettivi centrati sull'integrazione scolastica e sociale, attribuiscono loro caratteristiche per lo più positive ed esprimono emozioni ispirate all'empatia;
- gli insegnanti di sostegno si valutano positivamente, ma mostrano una rappresentazione negativa dei fruitori della loro attività didattica, avvertendo una maggiore distanza sociale tra il sé professionale e gli alunni disabili.

2.1 La misurazione del burnout: il *Maslach Burnout Inventory*

Il Maslach Burnout Inventory (MBI), è uno strumento basato su un approccio che considera i diversi fattori che, contribuiscono all'insorgenza, della sindrome. Secondo questo modello confluiscono tre dimensioni indipendenti tra loro, centrate sull'interrelazione esistente tra la persona e il suo ambiente di lavoro. Nelle prime ricerche, il burnout venne connesso al deterioramento della qualità del servizio offerto alla gente, che può portare allo sviluppo di una sintomatologia caratterizzata da esaurimento

fisico e psichico, che degenera progressivamente, nel definitivo ritiro dalla situazione lavorativa. In seguito a una prima somministrazione, sottoposta a 605 soggetti, che svolgevano diverse attività di aiuto (poliziotti, insegnanti, infermieri, operatori sociali, psicologi, etc.), fu eseguita l'analisi fattoriale, dalla quale emersero 10 componenti principali, di cui 4 spiegavano i $\frac{3}{4}$ della varianza. Quindi fu ridotto il numero di *item*, da 47 a 25, selezionando quelli che avevano saturazioni elevate su un fattore e saturazioni bassissime sui rimanenti. Successivamente, venne somministrato il questionario revisionato (con i 25 *item*), a 420 persone occupate in diverse attività lavorative sanitarie, di servizio sociale, educative (Maslach e Jackson, 1981). L'analisi fattoriale, eseguita sul campione combinato dei 1025 oggetti (605 + 420), faceva ancora emergere i 4 fattori, di cui 3 comprendenti i 22 *item* della versione definitiva presentavano gli auto valori maggiori dell'unità. Essi rappresentano le tre dimensioni di cui l'MBI attualmente è formato, che possono essere così descritte: esaurimento emotivo, depersonalizzazione e realizzazione lavorativa.

- *Esaurimento emotivo* (EE): composta da 9 *item*, che valuta la sensazione di affaticamento, di esaurimento e di svuotamento per l'eccessivo e intenso lavoro;

- *Depersonalizzazione* (D): composta da 5 *item*, con la quale si descrivono sentimenti di critica e di avversione verso l'utenza. Per entrambe queste sottoscale, punteggi alti corrispondono ad un più elevato livello di *burnout*. La relativa correlazione tra l'intensità e la frequenza ha portato ad ipotizzare che questi due aspetti del *burnout*., benché distinti, fossero ugualmente correlati: alla percezione dell'intensità di un determinato sentimento espresso in un *item*, corrispondeva un simile punteggio nella scala della frequenza;

- *Realizzazione lavorativa* (RL): formato da 8 *item*, con la quale vengono descritti sentimenti di competenza e di raggiungimento del successo nel proprio lavoro. In questo caso, ad un alto punteggio ottenuto in questa scala, corrisponde un alto punteggio nel *burnout*. Per la misurazione del *burnout* sono state suggerite diverse scale, tra le quali. The active and passive indexes of burnout di Gillespie (1981); il TM (*Tedium Measure*) di Pine et al. (1982), l'SBS (*Scales Burnout Syndrome*) di Jones (cit. da Contessa, 1987), il JBI (*Job Burnout Inventory*) di Ford et al. (1983). Attualmente, tuttavia, il *Maslach Burnout Inventory* (MBI), rappresenta lo strumento maggiormente

impiegato, sia a scopi di ricerca che operativi, per identificare le dimensioni psicologiche che sostanzierebbero la sindrome in questione. Di tale strumento ci siamo avvalsi nell'analisi dei dati, considerati nella presenta ricerca.

2.2 Il modello di Cherniss

Per Cherniss (1986) la sindrome di burnout è rappresentato dallo stato di esaurimento emotivo relativo ad un sovraccarico e quindi una malattia da eccesso di impegno, posizione successivamente rivisitata in rapporto alla motivazione e vista come ritirata psicologica dal lavoro in risposta ad un eccessivo stress o insoddisfazione, per cui ciò che un tempo era sentito come vocazione diventa soltanto un lavoro. Le possibili manifestazioni del burnout secondo l'autore possono essere divise in quattro gruppi.

1. Sintomi fisici

Fatica e senso di stanchezza, frequenti mal di testa e disturbi gastrointestinali, raffreddori e influenze, cambiamenti delle abitudini alimentari, insonnia e uso dei farmaci.

2. Sintomi psicologici

Quali senso di colpa, negativismo, sensazioni di fallimento ed immobilismo, alterazioni dell'umore, irritabilità, scarsa fiducia in sé, scarsa empatia e capacità d'ascolto.

3. Reazioni Comportamentali

Come alta resistenza ad andare al lavoro, assenteismo e ritardi, tendenza ad evitare o rimandare i contatti con gli utenti, ricorso a procedure standardizzate.

4. Cambiamenti di atteggiamento con gli utenti

Verso cui si dimostra chiusura difensiva ai contatti, cinismo, perdita di disponibilità all'ascolto, distacco emotivo, indifferenza, colpevolizzazione; utilizzo

di misura del controllo del comportamento come l'uso di tranquillanti; atteggiamenti sospettosi o paranoidei. Anche con i colleghi si sviluppano atteggiamenti di evitamento dei contatti e di risentimento.

Questi sintomi si configurano, secondo la definizione di Cherniss, come la “*risposta data ad una situazione di lavoro sentita come intollerabile*”. Secondo questo autore il burnout è la reazione ad uno stato di tensione ed insoddisfazione che inizia a svilupparsi quando il soggetto crede che lo stress che sta provando non possa essere sgravato con una soluzione attiva dei problemi che deve fronteggiare.

3. Aspetti epidemiologici della sindrome del burnout

Sembra non esistere un accordo tra diversi autori sull'aspetto epidemiologico della sindrome del *burnout*, nonostante siano accertate molte coincidenze rispetto ad alcune variabili: età; sesso; stato civile; turnazione lavorativa; anzianità professionale; sovraccarico lavorativo.

- **Età**: Pare esista un periodo di sensibilizzazione, in quanto, durante i primi anni di carriera professionale, il soggetto sarebbe maggiormente vulnerabile:

- **Sesso**: Le donne, rispetto agli uomini, risultano più vulnerabili. Ciò è dovuto a vari motivi, come il doppio carico di lavoro (professionale e familiare), a cui sono sottoposte, e l'espletamento di determinate specialità professionali, che prolungherebbero il ruolo di donna:

- **Stato Civile**: Tale aspetto gioca un ruolo importante, in quanto la sindrome sembra maggiormente presente nelle persone che non hanno un compagno stabile, mentre l'avere dei figli fa sì che queste persone siano più resistenti alla sindrome:

- **Turnazione lavorativa**: La turnazione e l'orario di lavoro possono favorire l'insorgenza della sindrome; questo avviene più frequentemente nel personale infermieristico, essendo tale tipologia lavorativa, più soggetta ad un dispendio di energie- psicofisiche, rispetto al personale medico.

- **Anzianità Professionale:** Alcuni AA hanno trovato una relazione positiva tra la sindrome e l'anzianità professionale, altri invece, hanno evidenziato una relazione inversa, individuando nei soggetti con una maggiore anzianità di servizio, un minor livello di associazione con la sindrome.

- **Sovraccarico Lavorativo:** Accertata appare, invece, la relazione tra Burnout e sovraccarico lavorativo nei professionisti assistenziali, in quanto questo fattore produrrebbe una diminuzione, sia qualitativa che quantitativa delle prestazioni offerte da questi lavoratori. Tutta via non sembra esistere una chiara relazione tra il numero di ore di contatto coi pazienti e l'apparizione del burnout, sebbene sia riferita da altri Autori ².

4. Le fasi evolutive del burnout

Alcune fasi del processo che porta alla sindrome del burnout sono state identificate da Eldwich e Brodsky (1980).

Le 4 fasi sono:

1. *Entusiasmo idealistico* con aspettative elevate;
2. *Pessimismo* con insoddisfazione lavorativa;
3. *Isolamento*;
4. *Distacco irreversibile*.

- La prima fase è quella dell' "entusiasmo idealistico".

L'operatore si sente motivato dalla sua scelta di svolgere una professione di tipo assistenziale, con aspettative di "onnipotenza", di successo, di miglioramento del suo status e di quello dei suoi utenti. L'operatore in questa prima fase, entra in contatto con i bisogni degli utenti, tralasciando molto spesso i propri bisogni profondi e le proprie motivazioni.

-Nella seconda fase, del “pessimismo con insoddisfazione lavorativa”, detta anche “stagnazione” l’operatore continua a lavorare, ma si rende conto che il suo lavoro non lo soddisfa del tutto ed i risultati dei suoi sforzi lavorativi cominciano ad essere inconsistenti. Inizia a farsi strada un sentimento di profonda delusione. L’operatore diventa vittima del dolore espresso dall’utente, come se fosse difficile, distinguere se stesso dall’altro.

- La terza fase è la quella della “frustrazione” .

In questa fase, l’operatore comincia a credere di non essere più in grado di aiutare nessuno. L’operatore avverte sentimenti di inutilità, di inadeguatezza, di insoddisfazione che riguardano:

il rapporto con il paziente, tra l’operatore e la comunità, l’operatore e le istituzioni, i rapporti con i colleghi;

- la propria professionalità.

Nel caso dell’insegnante di sostegno, questo può riguardare la sua immagine sociale;

la scarsa sensibilità espressa da alla società verso l’handicap e la figura dell’insegnante, il sentirsi poco apprezzato e sfruttato. Ciò può determinare la voglia di fuggire dall’ambiente lavorativo; l’ aumento dell’aggressività verso se stesso o gli altri.

Nella quarta fase, quella del “distacco irreversibile”, vengono meno gli ideali. Ciò determina il graduale disimpegno dell’operatore che potrebbe portarlo ad una vera e propria morte professionale.

5. Professioni di aiuto a rischio burnout

L’esperienza del burnout è un fenomeno che si sta rilevando di estremo interesse e preoccupazione per le conseguenze negative che comporta soprattutto per le professioni di aiuto. professioni che hanno la connotazione implicita di rispondere alle molteplici richieste di quanti hanno bisogno di aiuto professionalmente qualificato. Tali

professioni quali medici, insegnanti, psicologi, infermieri, assistenti domiciliari, operatori comunità terapeutiche, avvocati poliziotti vigili del fuoco.

“Queste professioni sono high-touch, (a contatto continuo), implicano numerosi contatti diretti con persone in difficoltà” (Maslach e Leiter, 2000). A causa delle richieste continue degli utenti, queste professioni sono continuamente sotto pressione, perché il loro aiuto è necessario, urgente e impone risposte immediate ai bisogni dell'utenza. Le professioni di aiuto si riferiscono a quanti si occupano a persone con un'elevata situazione di disagio fisico e psichico, spesso in particolari condizioni di tensione emotiva di stress. Chi sceglie una professione di aiuto lo fa perché motivato da un trasporto motivazionale, lo fa in virtù della propria bontà d'animo (Aronson, Wilson e Akert, 1999) e non per calcolo o tradizione. Anche se, a volte accanto alle motivazioni coscienti, spesso dettate da propensioni altruiste, ci possono essere anche ragioni non altrettanto nobili ma centrate piuttosto sulla soddisfazione personale: come per esempio il bisogno di approvazione e di affetto, il bisogno di rafforzare l'autostima, il bisogno di espiare i sensi di colpa o anche il bisogno di intimità (Freud, 1967; Maslach, 1992; Crea, 2003; 2004). *Le professioni di cura, riguardano* in particolare le categorie professionali dei medici, infermieri, operatori sociali, psicologici, insegnanti e operatori pastorali. Nonostante il fenomeno dello stress e del burnout si stia diffondendo in una moltitudine di contesti organizzativi, le professioni più a rischio sono quelle che offrono educazione sostegno e cura alle persone in difficoltà. Un motivo che induce professionisti come, assistenti sociali, infermieri e gli insegnanti a sperimentare il *burnout* è la contraddittorietà che vivono all'interno del sistema in cui operano:

- Da un lato, avvertono la necessità di attuare degli interventi di tipo contestuale per soddisfare le esigenze di ogni individuo, in quanto ognuno è portatrice di diverse storie e bisogni;

- Dall'altro, come sostiene Del Leo (1991), un adattamento acritico alla burocrazia, ciò comporta l'erogazione di servizi standardizzati che non riescono ad andare incontro alle richieste dell'utenza.

Gli operatori, oltre ad affrontare i problemi degli utenti, devono far fronte alle difficoltà imposte dall'organizzazione del lavoro, ciò impedisce loro di esercitare spontaneamente la propria mansione causando una discrepanza tra i propri bisogni e quelli dell'organizzazione.

5.1 Operatori sociali in burnout

Gli operatori sociali sono coloro che svolgono l'attività nei servizi sociali, mettono le competenze e la propria persona a disposizione di chi vive forti disagi, e cercano di rispondere ai bisogni che questa utenza manifesta, la quale, da sola, non sarebbe capace di farvi fronte (Tosco, 1998).

Baiocco (2004), fa riferimento nei suoi studi agli assistenti domiciliari e agli operatori di comunità. Questi professionisti mettono quasi globalmente mettono in gioco la propria persona nell'aiuto e nel sostegno dei bisogni dell'utenza e, se l'organizzazione si orienta principalmente su un obiettivo di guadagno, di conseguenza gli operatori tenderanno a diffidare dell'organizzazione e ad offrire un servizio inadeguato alle persone. Si presuppone, quindi, che *“ l'attività degli operatori sociali che operano per far fronte alle richieste della propria utenza sia a rischio di stress e burnout, soprattutto se mancano le condizioni per rispondere in modo adeguato alle proprie aspettative come pure a quelle delle persone che si rivolgono al loro servizio professionale”* (Baiocco et al., 2004). La ricerca condotta su un campione di 177 operatori appartenenti alle tre categorie elencate precedentemente, ha avuto l'obiettivo di verificare se il sovraccarico di lavoro e le richieste eccessive volte dagli operatori dall'organizzazione e dall'utenza ed altri tipi di variabili, come quella di personalità, in qualche modo influiscono sull'esaurimento emozionale e sul ritiro motivazionale, tipici dello stress lavorativo e del burnout. Dai risultati dell'indagine è emerso che la categoria professionale più soggetta alla sindrome del burnout è quella degli assistenti domiciliari, seguono gli assistenti sociali e gli operatori di comunità. L'assistente domiciliare è più a rischio di esaurimento emotivo, poiché le energie fisiche e psichiche, spese nel contatto con l'utenza, sono superiori rispetto a quelle spese dalle altre categorie.

Difatti, a richiedere l'assistenza a domicilio, sono persone che presentano disabilità fisica, psichica, difficoltà di gestione dell'igiene personale e della casa. Per quanto riguarda l'anzianità di servizio, gli assistenti sociali e gli operatori di comunità dopo anni di servizio sembrano sperimentare condizioni di burnout, rispetto agli assistenti domiciliari, che presentano maggiore stabilità, dopo tanti anni di lavoro. I ricercatori spiegano questa differenza in base al diverso grado di stabilità che differenzia queste tre categorie professionali:

- l'assistente sociale e l'operatore di comunità sperimentano il burnout dopo tanti anni di lavoro, perché hanno maggiore stabilità dentro l'organizzazione, e svolgono tendenzialmente lo stesso lavoro con lo stesso tipo di utenza:
- l'assistente domiciliare che si reca direttamente a casa dell'utente "entra" in sistemi diversi e non sa mai cosa aspettarsi; difficilmente, può contare sul sostegno di un collega o dei membri della famiglia dell'assistito.

Gli operatori che manifestavano la sindrome sono stati descritti come poco stabili dal punto di vista emotivo, incapaci di prendersi cura e fornire supporto emotivo, poco aperti verso le novità e verso i propri sentimenti, mostrando stanchezza, avvilitamento e minore capacità di gestire le proprie emozioni.

5.2 Il burnout nei medici e infermieri

Gli ospedali e le organizzazioni sanitari in cui i medici e gli infermieri operano, sono considerati gli ambienti in cui, la sindrome del burnout, a causa di una inadeguata organizzazione del lavoro, che porta ad offrire un servizio scadente. Le figure che operano nell'organizzazione sanitaria, più a rischio sono i medici e gli infermieri, perché la loro attività si svolge a diretto contatto con la sofferenza sia fisica che mentale, degli utenti e ciò implica che le competenze tecniche, devono essere accompagnate da competenze relazionali, in quanto i malati devono essere assistiti, oltre che dal punto di vista fisico, anche psicologico. I fattori che portano l'operatore sanitario a sperimentare situazioni gravi di stress, sono il carico di lavoro, i turni, le mansioni da svolgere, e le continue richieste dell'organizzazione, dei pazienti e delle

loro famiglie, rischiando di “*consumare le proprie energie soprattutto a livello emotivo*” (Baiocco et al, 2004).

Gli *infermieri* sono più a rischio dei medici in quanto è loro compito assistere il malato “da vicino” in tutto il periodo di cura, somministrando medicinali, sorvegliando sulle condizioni di salute, dialogando e cercando di offrire il proprio supporto e sostegno psicologico. Secondo alcune ricerche, gli operatori che hanno un legame di tipo affettivo con l’organizzazione, sperimentano un minor grado di burnout, a favore di un buon livello di soddisfazione lavorativa. Chi ha un rapporto costi/benefici con l’ente, sperimenta un alto grado di *depersonalizzazione* (Pierro e Mannetti, 1996).

Molte ricerche hanno cercato di capire il legame tra soddisfazione lavorativa e burnout. I risultati sono spesso contrastanti, alcuni studi mostrano l’indipendenza tra i due costrutti, altri spiegano che il burnout è la causa dell’insoddisfazione lavorativa come causa del burnout (Sirigatti e Stefanile 1993; Burke e Greenglass 1995), mentre altri sottolineano come sia l’insoddisfazione lavorativa a generare il burnout (Leiter, 1988; Lee e, Ashfoorth, 1999). Baiocco et al., hanno svolto una ricerca su un campione di 196 soggetti del personale sanitario di diverse cliniche mediche e chirurgiche, per valutare il grado di correlazione tra il burnout e le caratteristiche di personalità dei soggetti, che operano in queste organizzazioni socio sanitarie. I risultati confermano l’ipotesi, secondo cui, la sindrome del burnout, si manifesta diversamente a seconda della categoria professionale di appartenenza. Gli infermieri ed i fisioterapisti, essendo più a contatto con le sofferenze del personale, ottengono punteggi superiori rispetto ai medici, relativamente all’esaurimento emotivo, alla depersonalizzazione ed alla realizzazione lavorativa. Per quanto riguarda l’anzianità di servizio, i dati mostrano che i più giovani che operano da poco tempo in un contesto sanitario si sentono esauriti a livello emotivo rispetto a chi ha più anni di esperienza. Le caratteristiche di personalità sembrano incidere sull’insorgenza del fenomeno, le persone che presentano un livello medio di burnout sono riservate e convenzionali, non eccentriche, mostrano ambiguità e tendono a porsi sulla difensiva.

5.3 Il burnout negli psicologi e psicoterapeuti

Gli psicologi e gli psicoterapeuti sono i professionisti che si occupano, di ripristinare la salute psicologica degli utenti (Baiocco et al., 2004). È stato dimostrato, che ogni evento o situazione che ostacola questa attività, può produrre un abbassamento dell'autostima dell'operatore, causando situazione stresso-gene. Se l'operatore non gode di una buona salute psichica non può sperare di attuare degli interventi terapeutici di provata efficacia. Ma è possibile parlare di burnout in ambito psicologico o psicoterapeutico?

Baiocco et al. (2004), ritengono che, le ricerche sono scarse su quest'argomento. Il burnout su questi operatori si manifesta con una perdita di empatia, abbassamento delle capacità comunicative e di ascolto verso i pazienti, percezione di fallimento personale e, quindi, una difficoltà nello svolgere il proprio lavoro. (Farber e, Heifetz). Alcune ricerche hanno rilevato che gli psicologi e psicoterapeuti che lavorano presso gli enti pubblici sperimentano il burnout con più facilità, rispetto a chi lavora in uno studio privato (Raquelaw e, Miller, 1989; Ackerley et al., 1988). Secondo quanto detto, si suppone che il burnout espresso da questi operatori sia legato alle eccessive richieste loro rivolte, oltre che dagli utenti, anche dalla struttura in cui svolgono la propria attività psicologica, ma anche dall'interazione tra tali condizioni e la propria struttura di personalità.

5.4 Il burnout nelle classi dei religiosi

Le ricerche hanno preso in considerazione anche l'ambito della vita consacrata, sostenendo che anche questi operatori possono sperimentare il burnout, a causa di un elevato coinvolgimento emotivo nella loro attività. I religiosi e le religiose come gli operatori pastorali, i cappellani, le suore, possono incorrere nella sindrome del burnout, anche se, le loro scelte e motivazioni ad adempiere a questo ruolo sono molto intime e profonde, fondate sull'impegnarsi in opere di aiuto e di dedizione agli altri, sulla base di un ideale religioso, che implica un coinvolgimento dell'operatore anche nella sua vita privata. I compiti a cui questi operatori assolvono sono numerosi: visita e sostegno agli ammalati, accoglienza dei giovani in difficoltà, attività di catechesi, educazione (Crea,

2003), ed anche in questo ambito, quando le richieste dell'ambiente risultano eccessive, il mancato soddisfacimento delle stesse, può provocare un forte disagio psicologico (Vaughan, 1971).

L'eccessiva idealizzazione del senso di giustizia, le numerose aspettative della gente, sono tutti fattori che possono causare l'insorgere del burnout, se influiscono sulla discrepanza tra le richieste dell'ambiente e le risorse individuali disponibili, per soddisfarle. Nei primi anni in cui si esercita tale professione, nell'operatore è possibile riscontrare un eccesso di *idealismo*: si pensa che con il proprio contributo si possano soddisfare le esigenze di giustizia, della gente in difficoltà. Per questo motivo, molti soggetti con poca esperienza, si fanno carico di una grande quantità di problemi delle persone, prestando il proprio sostegno, per essere in qualche modo di aiuto. La gioia iniziale può così cedere il posto alla perdita dell'entusiasmo, all'apatia, alla perdita di interesse ed alla frustrazione, tipici della sindrome del burnout.

5.5 Il burnout negli insegnanti

Perecchi (1992) sostiene, che essendo la professione del docente fondata sulla relazione insegnante –alunno, la cui finalità è l'educazione, ossia la crescita personale ed intellettuale del soggetto, tale professione rientra a pieno titolo tra le “professioni di aiuto”, comportando per l'insegnante un “*alto rischio burnout*”. Anche in ambito scolastico, l'insorgere del burnout è influenzato dall'interazione tra diverse variabili psicosociali, e più precisamente, secondo l'analisi di Rossati e Magro (1999), il burnout in campo educativo rappresenta un grosso limite poiché impedisce il cambiamento ed ostacola, per via indiretta, l'efficacia del processo educativo in quanto l'insegnante, sentendo esaurite le proprie energie ed essendo insoddisfatto circa la sua attività, non assolve in modo adeguato alla sua professione docente. Il burnout in campo educativo è un grosso limite poiché impedisce il cambiamento e ostacola, per via indiretta, l'efficacia del processo educativo perché l'insegnante, sentendo esaurite le proprie energie ed essendo insoddisfatto circa la sua attività, non assolve in modo adeguato alla sua professione docente (Bertinetto e Ossola, 1982).

Per questi professionisti non vanno sottovalutate le variabili di personalità come fattori che, in interazione con le variabili contestuali e relazionali, influiscono sul

moderare o accentuare la percezione degli eventi stressanti. Dai comportamenti che un insegnante adotta durante le interazioni con i suoi colleghi e alunni, si potrebbe capire se è a rischio burnout, più precisamente se agisce con atteggiamenti di distacco sia fisico che affettivo: rigida applicazione delle procedure, rispetto scrupoloso dei tempi come previsto dalla programmazione, scarsa considerazione dei diversi ritmi di apprendimento degli allievi, sentimenti negativi che colpevolizzano gli studenti, influenzando decisamente in modo peggiorativo sulla qualità dell'insegnamento stesso. Il ruolo dell'insegnante di oggi appare, profondamente lacerato da un conflitto: da un lato molte aspettative che si rivolgono a questa figura sono tipiche di un professionista; dall'altro l'insegnante appartiene al pubblico impiego. Le problematiche inerenti allo stress ed il burnout della classe docente solo raramente vengono prese sul serio dall'opinione pubblica. Anche nel nostro paese si pensa che gli insegnanti abbiano una vita più comoda, godano di orari di lavoro più brevi e di ferie più lunghe del resto dei lavoratori e, se soffrono di disturbi legati allo stress, si pensa che sia dovuto alla inadeguatezza personale e professionale. Numerosi studi sottolineano come l'indagine sociale di questa professione sia oggi decaduta rispetto al passato.

Favretto e Rappagliosi evidenziano che:

“Da un passato in cui la scuola veniva tenuta in grande considerazione e, di conseguenza, i docenti godevano di notevole prestigio, ora sembra prevalere un atteggiamento meno idealistico e più pragmatico e l'istruzione scolastica tende ad assumere una funzione quasi esclusivamente di custodia, di addestramento e di istruzione con una conseguente svalutazione del ruolo e della figura dell'insegnante stesso”.

Si ha avuto un deterioramento dell'immagine professionale e del prestigio, dovuto ad un'eccedenza di insegnanti, un incremento del numero di laureati proprio nella fase di calo della natalità.

Da una ricerca condotta dal sociologo Alessandro Cavalli è emerso che gli insegnanti realmente soddisfatti del loro lavoro siano solo il 20%. A questo si contrappone un 16% di insegnanti stressati, e un 44% di apatici. Il rimanente 20% non rientra in nessuna categoria. L'insegnante, si trova a dover svolgere diversi altri segmenti di ruolo che gli possono procurare stress.

**CAPITOLO SECONDO: L'INSEGNANTE DI
SOSTEGNO:
RUOLO E DIMENSIONE RELAZIONALE**

1. L'evoluzione professionale degli insegnanti di sostegno

Rispetto all' insorgenza ed all'evoluzione in Italia della figura dell'insegnante di sostegno (Bianco,Finocchiario e Bianco, 1985), può essere utile soffermarsi sui concetti di integrazione degli alunni disabili e di formazione del docente, rievocando alcuni momenti chiave della storia dell'istruzione degli ultimi trent'anni. E' possibile cominciare tale percorso facendo riferimento ad un famoso documento prodotto dalla Commissione Falcucci, del 2 Maggio (1975). In questo testo emerge la definizione ufficiale di "alunni handicappati", insieme ad una sostanziale ridefinizione del ruolo e della formazione dei docenti impegnati con alunni portatori di *handicap*, che, li vede incaricati di attività a supporto dell'integrazione di alunni disabili, all'interno delle scuole comuni, anziché operare in strutture speciali. La successiva Legge del 4 agosto 1977, n.517, introdurrà l'inserimento dei portatori di handicap, nelle scuole assumendo caratteristiche di un progetto educativo integrato. Viene qui richiesto l'adeguamento delle strutture edilizie scolastiche, tenendo conto dell'accesso dei disabili nelle scuole. Si introduce, così, una sostanziale ridefinizione del ruolo e della formazione dei docenti impegnati nell' insegnamento ad alunni portatori di *handicap*.

Si richiede agli insegnanti l'acquisizione di corsi di formazione, di durata biennale (D.P.R. n. 970 del 31 ottobre 1975), e nello stesso periodo, viene introdotta una ridefinizione del ruolo dei docenti di sostegno che, come già espresso, anziché operare in scuole speciali con finalità riabilitative, diventano incaricati di svolgere un "aiuto educativo prestato agli alunni con handicap psichici, motorie/o sensoriali, al fine di facilitare la loro piena integrazione nelle classi e scuole comuni" (Legge n.517/1977). Oggi si preferisce parlare di inclusione a quello di integrazione, perché si tratta di un inserimento stabile che prevede uno stare e un fare "normali". Includere vuol dire formare un gruppo con i membri trattati con gli stessi diritti e gli stessi doveri. Il compito di seguire gli alunni portatori di handicap e di collaborare con gli insegnanti della classe comune viene, dunque, affidato all'insegnante specializzato. La realizzazione del progetto di integrazione è sostenuta da una programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio-assistenziali, culturali e sportivi, e vede l'insegnante di sostegno come promotore di interazioni, fuori e dentro

l'organizzazione scolastica, ed esperto di individualizzazione e didattica differenziata (Cairo, 2007). L'attivazione di questa interazione tra soggetti diversi, vede nel Piano Educativo Individualizzato (PEI), il documento principale di programmazione educativa (C.M. n. 258, del 22 settembre 1983), oltre che un punto di incontro e confronto tra insegnante di sostegno e di classe, specialisti, educatori extrascolastici, per un progetto comune di formazione dell'alunno disabile. Al fine di pervenire alla costruzione progressiva di un piano di intervento, la Diagnosi Funzionale (DS) rappresenta uno strumento conoscitivo, elaborato da esperti sociosanitari, che sia in grado di descrivere all'équipe pedagogica l'insieme delle disabilità e delle menomazioni dell'alunno. Il Profilo Dinamico Funzionale (PDF), al contempo, è un documento realizzato congiuntamente da insegnanti, genitori ed operatori socio sanitari, che consente di trasformare e sintetizzare i dati diagnostici in progettazione delle attività didattiche ed educative. Tali finalità, saranno dettagliate nel successivo Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) Il quale permette di completare la descrizione della persona in modo veramente globale, diventando uno strumento necessario per favorire l'integrazione (Legge 104/92 e D.P.R. 4 febbraio 1994).

2. Insegnanti in burnout: studi e ricerche

Dalla prima metà degli anni ottanta la sindrome di burnout negli insegnanti è stata attenzionata da molti autori, a livello internazionale (Gold, 1984, 1985; Beck e Gargiulo, 1983; Schwab e Iwanicki; Belcastro, Gold, e Hays, 1983; Kiriaccou, 1987). Successivamente, tale sindrome è stata identificata come risultante da tre elementi principali (Maslach, 1986). Quest'ultimi sono:

- affaticamento fisico;
- atteggiamento distaccato ed apatico nei confronti degli studenti, colleghi e nei rapporti interpersonali;
- sentimento di frustrazione dovuto alla mancata realizzazione delle proprie aspettative.

Nel 1994, viene introdotto un quarto elemento da Folgheraiter, descritto come perdita delle capacità di controllo o senso di smarrimento, ossia la mancanza di quel senso critico che consente di attribuire all'esperienza lavorativa, la giusta dimensione. La professione finisce per assumere un'importanza smisurata nell'ambito della vita di relazione e l'individuo non riesce a "staccare" mentalmente, tendendo a lasciarsi andare anche a reazioni emotive, impulsive o violente.

La sindrome del burnout, negli insegnanti è stata riconosciuta fin dalla fine degli anni settanta in numerosi studi (Anderon e Iwanicki, 1984; Burke e Grennglass, 1988; Acanfora, 2002; Lavanco Novara, e Iacono, 2003; Gold e Hays, 1983; Kiriaccou e Sutcliffe, 1978; Magro 1997; Maslach, 1982). In Italia, sono stati pubblicati i risultati dello studio Getsemani (Lodolo, D'Oria et al., 2002). L'indagine è stata svolta su 3000 casi clinici di inabilità al lavoro, registrati nelle AUSL di Milano. Questo studio ha riguardato quattro categorie professionali: insegnanti, impiegati, personale sanitario ed operatori del settore pubblico. Nella ricerca viene dimostrato come, la categoria degli insegnanti, sia soggetta ad una frequenza di patologie psichiatriche, pari a due volte quella della categoria degli impiegati, due volte e mezzo quella del personale sanitario e tre volte quella degli operatori generici. Tali conclusioni possono essere ricondotte ad alcuni fattori, riguardanti:

- la peculiarità della professione, che implica rapporti continui con studenti e genitori, classi numerose, situazione di precariato, conflittualità tra colleghi, necessita costante di aggiornamento);
- la trasformazione della società verso uno stile di vita multietnico e multiculturale;
- l'evoluzione scientifica (era informatica e delle nuove tecnologie);
- le continue riforme scolastiche;
- il ruolo inadeguato attribuito o riconosciuto alla professione docente;

Più di quaranta fattori che determinano la sindrome del burnout, sono stati individuati da Nagy, nel 1992. Tutti questi fattori sono riconducibili a tre categorie principali (MTCK, 1990):

1. Fattori sociali e personali del soggetto; comprendono le caratteristiche personali, quali personalità, sesso, età, stile cognitivo, razza, religione, stile di vita, situazione familiare, eventi luttuosi;

2. fattori relazionali; relativi ai rapporti interpersonali con studenti e loro familiari, tipologia della dirigenza scolastica, affollamento delle classi;

3. fattori oggettivi organizzativi (o professionali); riguardano l'organizzazione scolastica e le condizioni di lavoro (riforme scolastiche, precariato, ubicazione della scuola in zona rurale o urbana, organizzazione degli orari di lezione, frequenza delle riunioni, percorso di carriera, *reporting /feedback, etc.*).

Nel 1999, Griffith, descrive e analizza, le reazioni di adattamento (*coping strategies*), che i singoli insegnanti adottano nel far fronte alla sindrome di burnout, nel tentativo di reagire per tempo e adeguatamente, affinché non degeneri in malattia psicofisica. Alcuni autori (Kobasa, 1979; Marck, 1990), sostengono che, le persone che possiedono una ridotta resistenza individuale agli stimoli (denominata *hardiness* dagli anglosassoni), sono più esposti alla sindrome di burnout. Secondo Marck, la personalità *hardy*, possiede tre caratteristiche:

1. è consapevole del proprio ruolo nella società e del significato (senso) attribuito alla propria esistenza (*commitment*): ciò serve a realizzare/ridimensionare le esperienze di vita;

2. percepisce la novità come stimolo, anziché come insidia (*challenge*);

3. sente di poter controllare gli eventi senza esserne sopraffatto (*control*).

Una più articolata classificazione delle *coping strategies*, viene proposta in uno studio su 2638 direttori scolastici del Regno Unito (Cooper, 1993), diversificando le classi in:

- azioni dirette(*direct*), mirano ad affrontare positivamente la situazione;

- diversive (*diversionary*), schivano gli eventi, assumendo un atteggiamento apatico, impersonale, distaccato nei confronti dei terzi.;

- di fuga(*whthdrawal*) o abbandono dell'attività, per sottrarsi alla situazione stressogena;

- palliative (*palliative*), incentrate sul ricorso a sostanze, caffè, fumo, alcool, farmaci. Cooper(1993) trova una correlazione tra personalità con forte impegno competitivo, alto livello di aspirazione, impulsività, mancanza di tempo ed incidenza di patologie psichiatriche. Un altro autore (Fontana, 1993), in uno studio su 95 insegnanti, registrava una correlazione positiva tra i livelli di stress e le personalità di tipo introverso, o a maggiore componente neurotica, o psicotica, suggerendo di adottare dei test preselettivi in fase di assunzione del personale docente, con il proposito di supportare gli stessi all'atto dell'immissione in ruolo, e durante la loro carriera. Farber (2000), invece, concentra i suoi studi alla ricerca di un corretto e standardizzato approccio al trattamento terapeutico. Secondo l'autore, il decennio scorso è servito ad approfondire le conoscenze sull'eziologia del burnout, individuando:

- i livelli di condizionamento dell'individuo (personale, ambientale e professionale/organizzativo);
- le maggiori fonti di stress (*stressor*) per gli insegnanti (eccessivo carico di lavoro, classi numerose, disorganizzazione, indisciplina degli studenti);
- il profilo personale del professionista più a rischio di burnout (età sotto i 40 anni, idealista,introverso);
- *l'humus* più favorevole all'attecchimento del burnout (aree urbane, zone disagiate con scarsi servizi sociali, classi numerose, strutture fatiscenti, attrezzature insufficienti/inadeguate, gestione burocratica, anziché manageriale). Lo stesso autore, propone ai fini di un approccio al trattamento terapeutico individualizzato, una differenziazione del burnout, in tre sottotipi:

1. burnout classico (o *frenetico*), quando il soggetto di fronte allo stress reagisce aumentando a dismisura la propria attività lavorativa, fino all'esaurimento psicofisico;

2. burnout da sottostimolazione (*underchallenged*) dovuto all'insoddisfazione per la ripetitività e monotonia del lavoro che non viene

più ritenuto dall'individuo all'altezza di offrire stimoli e motivazioni sufficienti. Si tratta, quindi, di insegnanti più annoiati/demotivati, che stressati, nel vero senso del termine;

3. burnout da scarsa gratificazione (*wornout*) dovuto ad un lavoro ritenuto troppo stressante, rispetto al riconoscimento che lo stesso comporta. La differenza col burnout classico risiede nella reazione dell'individuo, che riduce il ritmo lavorativo, col preciso fine di prevenire il sopraggiungere dell'esaurimento. Tale processo non è altro che la diminuzione della discrepanza tra *input* ed *output*, diminuendo il primo.

In attesa di un intervento socio-istituzionale (*social support*) sull'organizzazione e sull'ambiente di lavoro, Farber (2000) ritiene che il progetto terapeutico sull'insegnante vada personalizzato (*tailored* cioè “cucito addosso” come un vestito), e debba prevedere un intervento psicoterapeutico, differenziato a seconda del sottotipo di burnout, volto a perseguire quattro obiettivi, uguali per tutti:

- diminuire la *componente onirico-idealista* rispetto al proprio lavoro, ridimensionando le proprie aspettative e riconducendole ad un piano più attinente alla realtà (passaggio necessario, considerato il rapporto IARD 2000 sugli insegnanti che afferma:” ... *appare esserci una discrasia forte fra ciò che gli insegnanti ritengono di essere rispetto a come considera no di essere percepiti...*”);
- evidenziare gli *aspetti positivi* del lavoro e non concentrarsi solo su quelli negativi;
- coltivare *interessi* al di fuori dal lavoro, per distrarsi e non focalizzare l'attenzione esclusivamente sui problemi professionali;
- lavorare in *compagnia* di altre persone, per non sentirsi soli e condividere lo stress.

3. 3.Il burnout negli insegnanti: interazione tra diverse variabili psicosociali

Secondo l'analisi di Rossati e Magro (1999), l'insorgere del burnout è influenzato dall'interazione tra diverse variabili psicosociali, e più precisamente, dal rapporto che gli insegnanti stabiliscono con:

- gli alunni;
- i colleghi;
- i superiori;
- i genitori degli alunni;
- il dirigente;
- la dimensione fisica e psicologica dell'ambiente di lavoro.

Gli autori sostengono, che questi fattori “ *siano attivi nel rapporto che quel determinato insegnante ha con quelle determinate situazioni di quella determinata scuola*” (Rossati e Magro, 1999).

In che modo questi fattori influiscono sull'insorgenza del burnout negli insegnanti?

- La dimensione fisica e psicologica dell'ambiente scolastico, potrebbe facilitare l'insorgere dello stress, nella misura in cui il docente percepisce tale ambiente come un ostacolo alla sua buona volontà di adempiere correttamente al suo ruolo di educatore: la mancanza o l'inadeguatezza degli strumenti necessari, la carenza di sussidi didattici, l'affollamento, il rumore.

Cherniss (1983), sostiene che la burocrazia o la *mentalità burocratica* dell'organizzazione scolastica, contribuisce a creare un clima di lavoro negativo, poiché l'eccessiva burocratizzazione soffoca l'innovazione e la creatività dei docenti, inducendoli (soprattutto i più giovani), a conformarsi all'insegnante modello (i più anziani), che rispetta la norma implicita della classe tranquilla e disciplinata. A causa di

ciò, l'insegnante perde una buona parte *della sua vitalità*, per timore di essere "stigmatizzato" dai colleghi.

✓ Il rapporto con gli allievi: Prandstraller (1980), scrive a tal proposito: "*Il conflitto sempre latente tra la cultura dell'insegnante e la cultura studentesca (...) esplode ora in modo aperto, aggravando le già numerose frustrazioni dell'insegnante*".

Questa frase si rivela di estrema attualità, nonostante abbia più di 30 anni. Gli insegnanti infatti in molte occasioni vedono messe in discussione la propria autorità, da parte degli allievi, spesso considerati come indisciplinati, ostili ed aggressivi. La mancanza di cooperazione e di motivazione, da parte degli studenti, porta il docente ad investire una grande quantità di energie, sia fisiche che psichiche, ed a sperimentare una continua tensione, sino ad arrivare ad una "crisi energetica" e, quindi, alla riduzione della spinta motivazionale, che inizialmente lo incoraggiava.

✓ Il rapporto con i colleghi: può essere per l'insegnante, come per gli altri tipi di professioni, fonte di sostegno e di gratificazione, se nel gruppo prevale un senso di solidarietà e di mutuo aiuto, nell'affrontare e gestire gli agenti stressanti, ma anche fonte di ulteriore conflitto, se tra gli insegnanti prevale il senso di competitività (connessa a motivi di carriera), causando stress, piuttosto che collaborare per prevenirlo.

Nonostante ciò, le occasioni che gli insegnanti hanno per potersi confrontare all'interno del gruppo ed esporre le proprie incertezze, sono molto ridotte e durante gli incontri- riunioni collegiali del consiglio di classe, riunioni per materie, "*le urgenze burocratiche da espletare in tempi brevi non lasciano spazio ad altro*", e l'insegnante, trovandosi da solo ad affrontare i problemi scolastici, si predispone al burnout.

✓ Il dirigente scolastico ha secondo Giovannini (1990), il compito di organizzare e coordinare il lavoro degli insegnanti, ma spesso "*per incompetenza e inesperienza il dirigente è di fatto un tecnico della formalizzazione, per cui i suoi compiti consistono nel risolvere le questioni burocratiche e nel far valere la propria autorità*". E', quindi, plausibile sostenere, che più il dirigente si impegna a creare un clima di collaborazione tra

i colleghi, offrendo il proprio sostegno, trasmettendo dei feedback ai docenti circa il lavoro professionale svolto, più gli insegnanti nutriranno un senso di gratificazione verso la propria attività. Diventa, quindi, necessario, *“rivedere e reimpostare correttamente il rapporto con il superiore dal quale è attesa una importante funzione di supporto sia tecnico – professionale che emotivo”* (Pedrabissi e Santinello, 1992). Come : *“E’ possibile che lo stesso capo d’istituto sperimenti stress e burnout e che tale situazione si ripercuota nel rapporto con i docenti come egli stesso può attivare il meccanismo di difesa/ adattamento della personalizzazione distanziandosi progressivamente dalle interazioni interpersonali, non prestando ascolto ai problemi degli insegnanti o non comprendendo le loro difficoltà”* (Rossati e Magro, 1999). Queste dimensioni, dai fattori strutturali dell’organizzazione, alle diverse relazioni che gli insegnanti instaurano nell’ambiente di lavoro, causano un elevato dispendio di energie sia fisiche che mentali, inducendo l’insegnante ad una sensazione di fallimento, in quanto si sente sprovvisto di strumenti per fronteggiare le continue richieste che provengono dall’ambiente di lavoro e gli agenti stressanti (dalle famiglie, dagli stessi alunni, dall’ istituzione scolastica, colleghi e dirigente).

Ciò porta gli educatori ad adattarsi, patologicamente, ad un lavoro di routine, senza ulteriore coinvolgimento emotivo, e quindi adagiandosi al burnout”. Il burnout in campo educativo, pone un grande limite, perché impedisce il cambiamento, ed ostacola, l’efficacia del processo educativo, poiché l’ insegnante, sentendo esaurite le proprie energie, e ritenendo insoddisfatto circa le sue attività, non assolve in modo adeguato alle sua professione docente (Bertinetto e Ossola, 1982). Le variabili di personalità non devono essere sottovalutate come possibili fattori che, in interazione con le variabili contestuali e relazionali, influiscono sul moderare o accentuare la percezione degli eventi stressanti. I comportamenti che il docente adotta durante le interazioni con i colleghi e gli alunni, aiutano a capire se è a rischio di burnout, e più precisamente, se agisce con atteggiamenti di distacco sia fisico che affettivo, quali: rigida applicazione delle procedure; rispetto scrupoloso dei tempi come previsto dalla programmazione; scarsa considerazione dei diversi ritmi di apprendimento degli allievi; sentimenti negativi che colpevolizzano gli studenti ed influiscono decisamente in modo peggiorativo, sulla qualità dell’insegnamento stesso.

4. I fattori di rischio per il burnout

Il burnout è l'espressione di un disagio psicosociale, determinato dall'interazione della persona con l'ambiente lavorativo. Le cause possono essere oggettive e soggettive:

- cause oggettive esterne all'individuo (lavorative e socio culturali);
- cause soggettive individuali (fattori di personalità predisponenti).

Il burnout si evidenzia quando le cause di disagio lavorativo valicano la capacità di adattamento e le strategie di coping dell'individuo. Dworkin (2001) ha sottolineato, come molti autori hanno provato ad identificare sia i fattori strutturali, che quelli organizzativi, responsabili dell'insorgenza del burnout degli insegnanti, del loro assenteismo e della loro insoddisfazione lavorativa. Nel 2004, Lodolo D'Oria, riconduce i fattori di rischio a due categorie principali, che sono a loro volta correlate a caratteristiche relazionali (relative ai rapporti interpersonali con il prossimo e gli studenti, i loro familiari, la direzione scolastica, colleghi, etc.).

I gruppi sono:

- Fattori sociali e individuali del soggetto: comprendono le caratteristiche individuali (sesso, personalità, età, tolleranza, aspettative professionali, suscettibilità, stile cognitivo, *background* culturale, razza, religione, tempra, arrendevolezza, livello socio- economico, stile di vita, eventi luttuosi, situazioni familiare, etc.);
- Fattori professionali e organizzativi: riguardano l'organizzazione scolastica e le condizioni di lavoro (riforme scolastiche, precariato, ubicazione della scuola in zona urbana o rurale, risorse didattiche, carico di lavoro, attrezzature, organizzazione, degli orari delle lezioni, flussi di comunicazioni interna, percorso della carriera, *reporting/feedback inefficace, etc.*).

La *British Medical Association* nel 1992, ha proposto per le professioni sanitarie e per gli insegnanti la seguente classificazione relativa ai fattori di stress lavorativo:

- Fattori intrinseci al lavoro: ripetitività, superlavoro, eccessiva complessità dei compiti, doversi adeguare alle tecnologie;

- Fattori di tipo organizzativo: burocrazia, mancanza di autonomia, poco potere decisionale, eccessivo controllo dei superiori, scarsa comunicazione tra diversi livelli, ridotte opportunità di interazione con i colleghi, cambiamenti troppo rapidi nell'organizzazione, mancanza di riscontri;

- Fattori legati alla carriera: molteplicità delle mansioni (nel caso degli insegnanti: didattiche, burocratiche, educative), retribuzione e prospettiva di carriera scarse.

- Fattori legati al ruolo istituzionale e di tipo interpersonale: responsabilità nei confronti delle persone affidate (gli alunni per i docenti), richieste ambigue e conflittuali, forte coinvolgimento emozionale, relazioni difficili con i colleghi/superiori, gli studenti/utenti ed i loro familiari. Il modello elaborato da Maslach (1997, 1999), classifica le cause oggettive di burnout in sei categorie: carico di lavoro, autonomia decisionale, gratificazioni, senso di appartenenza, equità, valori. Nel medesimo lavoro, l'autrice dettaglia le cause oggettive nel seguente modo:

- Carico di lavoro (troppo lavoro e con risorse insufficienti);
- Autonomia decisionale (poco controllo, mancanza di influenza, responsabilità senza potere decisionale);
- gratificazione (remunerazione insufficiente, mancanza di ricompense o di soddisfazione);
- senso di appartenenza/comunità (isolamento, conflitti interpersonali, mancanza di rispetto);
- equità (discriminazioni, favoritismi);
- valori (conflitti etici, compiti insignificanti).

Nel 1999, Byrne, traslascia le variabili socio-demografiche come l'età, il genere, l'anzianità lavorativa, lo stato civile ed il tipo di scuola, che a suo giudizio non avevano mostrato risultati stabili e consistenti nella definizione del rapporto di casualità con il burnout e si concentra sui fattori personali e organizzativi. Secondo Byrne, i fattori personali sono due: l'autostima ed il *locus of control* esterno. I fattori organizzativi considerati invece sono i seguenti: il conflitto di ruolo, l'ambiguità di ruolo, l'eccessivo carico di lavoro, il clima della classe, l'autonomia decisionale il supporto sociale (dei dirigenti scolastici e dei colleghi) - laddove questi due fattori (autonomia decisionale e supporto sociale), influenzano e sono a loro volta influenzati, dai fattori personali.

5. I sintomi e i segnali d'allarme della sindrome del Burnout

Nel 1976, Maslach descrisse il burnout come "*la perdita di interesse per la gente con cui si lavora*". Successivamente, l'autrice affermò che gli operatori, si *bruciano*, intendendo con tale espressione manifestazioni di nervosismo, irrequietezza o apatia ed indifferenza, fino al cinismo (Di Gessica e De Cesare)

Il burnout non è una malattia con una diagnosi chiara ed inequivocabile, i sintomi non seguono uno schema ricorrente. Tre sono i segnali chiave tipici del burnout secondo Christina Maslach e Susan Jackson (1986): esaurimento emotivo, depersonalizzazione e scarsa produttività.

- ***Esaurimento emotivo:*** "*sensazione di continua tensione e di inaridimento del rapporto con gli altri*" Le persone hanno l'impressione che da loro si pretenda più di quanto siano in grado di dare. Alcuni possibili sintomi sono:

- abbattimento, apatia;
- senso di inferiorità, paura di fallire;
- stanchezza cronica;
- difficoltà a staccare, a concedersi dei momenti solo per sé;
- perdita di sensazioni positive e di benessere psicofisico.

- **Depersonalizzazione:** “*distacco rifiutante ed ostile dell’operatore nei confronti degli utenti, i quali vengono considerati come oggetti*”. Il soggetto perde gradualmente la capacità empatica;

- l’attività con le altre persone viene vissuta come un peso;
- viene messo in atto un comportamento nervoso, aggressivo, cinico o dispregiativo (per esempio nei confronti degli scolari, dei genitori e dei colleghi);
- la fuga dai contatti, la chiusura su se stessi e l’isolamento;

Realizzazione personale: “*Sensazione, consapevolezza della diminuzione della propria competenza e del desiderio del successo*”. Le persone sviluppano un’immagine professionale di sé, negativa. Alcune caratteristiche sono:

- calo di flessibilità e creatività;
- inefficienza ed imprecisione;
- perdita di concentrazione, produttività e dinamismo;
- sovraffaticamento cronico.

6. Cause di stress e di burnout negli insegnanti

Potenziali fattori causali di stress e/o di burnout negli insegnanti , riportati dalla letteratura scientifica vengono raggruppate in tre macrocategorie: le cause di tipo lavorativo, quelle di tipo individuale e quelle tipo socio-culturale.

- Cause di tipo lavorativo:
- Ambiente e attrezzature di lavoro;
- Carichi e ritmi di lavoro;
- Orario di lavoro e turni;

- Corrispondenza tra le competenze dei lavoratori ed i requisiti professionali richiesti;
- Ruolo nell'ambito dell'organizzazione;
- Autonomia decisionale e di controllo;
- Relazioni interpersonali con l'utenza;
- Senso di comunità;
- Evoluzione e sviluppo di carriera;
- Gratificazioni;
- Equità;
- Valori.

-Ambiente e attrezzature di lavoro: affollamento, rumore e numerosità delle classi (Ben-Ari, Krole, e Har-Even, 2003; Hodge, Jupp e Taylor, 1994; Greenglass et al., 1997); microclima, illuminazione, rumore, disponibilità di strutture (laboratori, palestre, etc.), sussidi e risorse didattiche (Travers e Cooper, 1993; Cooley e Yavanoff, 1966; Williams, 1995); risorse carenti (Mark, 1990; Pithers, 1995); risorse inadeguate (attrezzature, sussidi, etc.) cattive condizioni di lavoro (Kyriacou, 1998).

-Carichi e ritmi di lavoro: scarsità di tempo (Kyriacou 1988); restrizione di tempo (Brouwers et al., 2000); incremento del numero e nella complessità delle mansioni, numero e frequenza delle riunioni, percezione di efficacia dei momenti assembleari, distribuzione del carico di lavoro tra colleghi, dimensione della classe, eterogeneità della classe (Brown e Ralph, 1998); sovraccarico di lavoro (lavoro straordinario) (Greenglass et al., 1997; Smith e Burke, 1992); sovraccarico di lavoro (Schaufeli e Bergers, 1992; Manthei et al., 1996; Pithers e Fogarty, 1995; Pithers e Soden, 1998); classi numerose (Mark, 1990; Pithers, 1995); contatto intenso e prolungato nell'arco della giornata e negli anni con gli alunni/studenti (Mark, 1990; Pithers, 1995).

-Orario di lavoro e turni: aumento dell'orario di lavoro; svolgimento di compiti aggiuntivi al di fuori dell'orario; (questi ultimi due fattori incrementano le probabilità di conflitti con i colleghi e i familiari); (Brown e Ralph, 1998).

-Corrispondenza tra le competenze dei lavoratori ed i requisiti professionali: l'aver a che fare con un sapere che varia continuamente, e che non può essere appreso e codificato una volta e per tutte; la sensazione che le competenze richieste agli insegnanti stiano crescendo; il contrasto tra vecchie e nuove professionalità che sembrano concentrarsi solo sulle capacità di elaborare progetti e di reperire risorse (Donnarumma, 1995); richiesta di competenze in molti campi e mancanza di aggiornamento e supporto scientifico adeguato (Pithers e Fogarty, 1995); veloci e continui cambiamenti dei metodi didattici (Ben-Ari, Krole, e Har-Even, 2003); costante necessità di aggiornamento e difficoltà di inserimento e formazione degli insegnanti neoassunti (Brown e Ralph, 1998); innovazione e cambiamento: sentimento di impotenza, carenza di risorse a disposizione, per affrontare le trasformazioni, risultati difficili da gestire (Brown e Ralph, 1998).

-Ruolo nell'ambito dell'organizzazione: molteplicità di ruoli che il docente è chiamato a rivestire (Brouwers et al.,2000); passaggio critico dall'individualismo al lavoro d'equipe ed inadeguato ruolo istituzionale attribuito/riconosciuto alla professione (Mark, 1990; Pithers, 1995); ambiguità di ruolo, conflitto di ruolo (aspettative della società/famiglie maggiori con compiti differenti da quelli classici educativo/didattici) (Pandey e, Tripathy, 2001; Sauter e Murphy, 1995,1999); fattori correlati al ruolo dell'insegnante (Sparks e Cooper, 1999); ambiguità di ruolo (Van der Doef e Maes, 2003).

-Autonomia decisionale e di controllo: scarsa autonomia decisionale sia della componente prescrittiva, che di quella discrezionale, della professione (Varchetta 2007);

grado di coinvolgimento dell'insegnante nei processi di *decision making*, percezione di autonomia e di controllo nelle scelte professionali (Brown e Ralph, 1998); scarsa autonomia decisionale (Schaufeli e Bergers, 1992; Manthei et al., 1996; Pithers e Fogarty, 1995; Pithers e Soden, 1998); autonomia decisionale (Doworkin, Saha e Hill, 2003); percezione di squilibrio tra le aspettative risposte nel lavoro di insegnamento e le risorse disponibili (Richardsen, Burk, e Leiter, 1992; Lee e Ashforth, 1996).

-Relazione interpersonale con l'utenza: relazioni problematiche con studenti e genitori (Lodolo D'Oria, 2009); rapporti interpersonali con studenti e con i loro familiari (Marks, 1990); mancanza di spirito collaborativo, relazione con i genitori/comunità, mancanza di disciplina degli studenti, livelli di motivazione ed atteggiamento generale degli studenti durante le lezioni (Brown e Ralph, 1998); relazioni interpersonali (con utenza) (Bassi, Lombardi e, Delle Fave, 2007; Travers e Cooper, 1998; Kasl, 1998; Williams e Cooper, 1998; Ben-Ari, Krole, e Har- Even, 2003; Greenglass, Burke, e Konarsky, 1997); relazioni interpersonali (correlazione tra investimento personale, mancanza di reciprocità nei rapporti interpersonali con allievi e livelli elevati di burnout) (Van Horn et al., 1999); relazioni con gli studenti (Van Horn et al., 2001, Tari et al., 2001) relazioni difficili con gli studenti (correlazione tra atteggiamenti aggressivi, apatici, violenti, ostili degli studenti, episodi di bullismo, indisciplina, aggressività ed elevati livelli di burnout) (Pines, 1993, 2002; Elvira e, Cabrera, 2004; Wisniewski e, Gargiulo, 1997); aggressività degli studenti (Van der Doef e Maes, 2003); rapporto conflittuale con gli allievi (violenti, aggressivi, etc) (Van Dick e Wagner, 2001, Taris, Van Horn et al., 2004 Bibou- Nakou, Stogioniddou e Kiosseoglou, 1999; Davis e Sumara, 1997); rapporto con studenti e genitori (Mark, 1990; Pithers, 1995); cattivo comportamento degli allievi (Kyriacou); gestione di bambini difficili (Bibou-Nakou, Stogioniddou, e Kiosseoglou, 1999); rapporto di ineguaglianza tra insegnante e genitori (Taris, Van Horn et al., 2004), rapporto con genitori frustranti e basati sull'ipercontrollabilità (Abate, 2002).

-Senso di comunità: (relazioni con colleghi e dirigenti, clima e supporto dall'ambiente di lavoro, comunicazioni interne): relazioni problematiche con colleghi e/o dirigenti (Lodolo D'Oria, 2009), relazioni interpersonali con dirigenza scolastica, competitività con i colleghi (Marks, 1990); relazioni interpersonali con dirigenti scolastici e colleghi (Brown e Ralph, 1998); scarso supporto sociale dei colleghi (Van der Doef e Maes, 2003); relazione conflittuale con i colleghi e/o dirigente scolastico (Wisniewski e Gargiulo, 1997; Maslach e Leiter, 2000; Travers e Cooper, 1998; Greenglass, Burke e Konarsky, 1998; Ben-Ari, Krale e Har-Even, 2003); relazioni poco gratificanti all'interno della scuola, sentimenti di isolamento (Brouwers et al., 2000); isolamento e scarso supporto dai colleghi/superiori (Wood e McCarthy, 2002).

-Evoluzione e sviluppo di carriera: possibilità di carriera limitate al settore amministrativo (Contessa, 1987); situazione di precariato e mobilità (Mark, 1990; Pithers, 1995); precarietà lavorativa e mancanza di possibilità di fare carriera (Weisfelt, 1993; Van Horn et al., 1999); prospettive di carriera (Weisfelt, 1993; Van Horn et al., 1999).

-Gratificazioni: retribuzioni non commisurate né alla componente prescritta né a quella discrezione della professione (Varchetta, 2007); bassa retribuzione a fronte di alti livelli di istruzione, capacità e responsabilità (Contessa, 1987); inadeguata retribuzione (Lodolo D'Oria, 2009) mancato riconoscimento sociale (Mark, Pierce e, Molloy, 1990).

-Equità: mancanza di criteri e metodi per misurare il successo (Contessa, 1987); valutazione delle performance degli insegnanti (Cartwright e Cooper, 1997).

-Valori: compiti burocratici che sottraggono tempo ai compiti educativi/didattici (Greenglass et al., 1997; Smith e Burke, 1992); compiti pedagogico-didattici, formali e burocratici come scarsi risultati degli allievi; lavoro di tipo impiegatizio;

burocratizzazione del lavoro (Ben-Ari, Krole, e Har-Even, 2003); scontro tra aspettative ideali e condizioni reali di lavoro (Mark, Perce, e Molloy, 1990).

Sono stati più studiati i fattori lavorativi che quelli relativi all'area relazionale, cioè i conflitti interpersonali con studenti e genitori (alunni, portatori di disabilità o a volte violenti; genitori aggressivi e/o con visioni educative contrastanti), ed i rapporti all'interno della comunità (colleghi di lavoro con cui ci si relaziona poco e male; dirigenti scolastici a volte poco supportivi o con uno stile di leadership, che lascia poco spazio all'autonomia ed alla creatività dell'insegnante; clima lavorativo dove non ci si sente parte di una squadra). Per quanto riguarda il rapporto con gli allievi, Prandstraller (1980), sottolinea il conflitto sempre latente, tra lo studente e l'insegnante, il quale vede messa in discussione la propria autorità da parte degli allievi, spesso considerati "indisciplinati, ostili e aggressivi". La mancanza di motivazione e di collaborazione degli studenti, porta il docente ad investire una grande quantità di energie, sia fisiche che psichiche, e sperimentare una continua tensione, che influisce sulla riduzione della spinta motivazionale, che inizialmente lo incoraggiava. Il rapporto con i colleghi può essere una fonte di sostegno e di gratificazione, se nel gruppo prevale un senso di solidarietà e di aiuto reciproco, nell'affrontare e gestire le fasi di lavoro o le situazioni stressanti. Secondo Giannini (1990), il dirigente scolastico, ha il compito delicato di organizzare e coordinare il lavoro dei docenti, molto spesso per incompetenza si dimostra un tecnico della formalizzazione, per cui i suoi compiti consistono nel risolvere le questioni burocratiche, e nel far valere la propria autorità.

- **Cause di tipo socio –culturale**

Tali cause fanno riferimento all'avvento dell'era informatica, della società multiculturale e multi-etnica, alla delega dei genitori nell'educazione dei figli, all'inserimento dei portatori di handicap nelle classi; alla maggiore intransigenza dell'utenza; introduzione della valutazione dei docenti da parte di genitori e studenti; all'abolizione delle cosiddette baby-pensioni (Cherniss, 1980).

Altre cause di natura socio-culturale sono le seguenti: le continue riforme (autonomia scolastica, innalzamento della scuola dell'obbligo, ingresso nella scuola dell'obbligo anticipato a cinque anni e mezzo); il calo di prestigio sociale e l'inadeguato ruolo istituzionale attribuito alla professione (retribuzione insoddisfacente, risorse carenti, precarietà del posto di lavoro, mobilità e scarsa considerazione da parte dell'opinione pubblica) (Rossati, 1999;Lodolo D'Oria, 2002).

Ed ancora, la paura del giudizio da parte del dirigente, dei colleghi, degli allievi e dei genitori, preoccupazione che i poteri dei dirigenti siano eccessivi e troppo invasivi nei confronti dei singoli docenti (Donnarumma, 1995);

il cambiamento della società verso uno stile di vita più multietnico e multiculturale, la crescita degli alunni extracomunitari e gli interscambi culturali, come effetti di globalizzazione; il continuo evolversi della percezione dei valori sociali, con l'inserimento di alunni disabili nelle classi, la delega educativa da parte della famiglia, a fronte dell'assenza di genitori-lavoratori o di famiglie allargate. Infine la necessità di adeguarsi ai veloci cambiamenti delle normative modificando i metodi didattici (Phithers,1995; Ben Ari, Krole, e Har- Even, 2003); I problemi sociali, legati all'ubicazione della scuola (Schaufeli e Berger, 1992; Manthei et al., 1996; Pithers e Fogarty, 1995; Pithers e Soden, 1998).

Accanto ai fattori socio-culturali propri, come il calo del prestigio sociale, gli stereotipi negativi della professione, l'inadeguato ruolo istituzionale riconosciuto alla professione, il sovraffollamento della popolazione scolastica, le scuole in zone svantaggiate, dal punto di vista sociale, e con minori opportunità territoriali, vi sono fattori socio-culturali che impattano su numerosi aspetti dell'organizzazione del lavoro, chiedendo al docente di dover continuamente adattare i propri strumenti di lavoro ai continui cambiamenti socio-culturali. L'adattamento, è la parola chiave per comprendere i fenomeni di stress e di burnout, che si possono generare.

- **Cause di tipo individuale**

- *Caratteristiche di personalità*, quali: apatia, rigidità, introversione, incapacità di reagire, alla competitività, ambizione eccessiva, scarso entusiasmo, basso livello di

autostima, bassa ambizione, obiettivi incerti, personalità suscettibile ad eventi esterni, personalità insicure e poco determinate predispongono a maggiore stress (Farber, 2000).

- *Relazione tra coping e stress* (Schaubroeck et al., 1992).

- *Correlazione tra età e stress*, che rappresenta il maggior rischio per gli insegnanti più giovani in quanto meno esperti (Anderson e, Iwanicki, 1984; Friedman, 1991; Cherniss, 1980; Banks e Necco, 1990).

- *Correlazione tra stress ed anzianità lavorativa*: lo stress, nella maggioranza degli studi, sarebbe maggiore all'inizio della professione (Kahn et al., 2006; Tange et al., 2001, Malik et al., 1991; Frese e, Zaps, 1988; Schonfeld, 2000; Sacks e Ashforth, 2000; Demerouti et al., 2001).

- *Correlazione tra burnout ed insegnanti di sesso maschile al di sotto dei 40 anni* che svolgono la propria professione in istituti scolastici di livello superiore (Farber, 1998).

- *Correlazione tra burnout e genere*: maggiore nel sesso maschile (Burke, Grennlass, e Schwarzer, 1996; Bibou-Nakou, Stoggiannidou e Kiosseoglou, 1999).

- *Correlazione tra burnout e genere*: livelli di esaurimento emotivo più alti nel sesso femminile, e tra burnout ed anzianità lavorativa; livelli di realizzazione personale maggiori negli insegnanti con più anzianità di servizio (Sambul, 2003).

- *Correlazione tra burnout ed anzianità lavorativa*: e tra burnout ed età: livelli di burnout maggiori negli insegnanti più anziani e con più anzianità di servizio (Acanfora, 2002).

Nella reazione di adattamento alle variabili socio-culturali e lavorative, rivestono un ruolo determinante i fattori individuali, i tratti di personalità predisponenti e/o le patologie psichiatriche.

CAPITOLO TERZO: LA PREVENZIONE DEL BURNOUT: METODI E STRUMENTI

“Un grammo di prevenzione vale quanto

Mezzo chilo di cura”

(Maslach)

1. Dal burnout al benessere degli insegnanti

I continui *cambiamenti* politici e sociali, con i quali si confrontano attualmente gli insegnanti li portano a continui cambiamenti in rapporto alle riforme scolastiche, al precariato, allo scarso riconoscimento presso l'opinione pubblica, ed alla scarsa retribuzione. Le cause dello stress degli insegnanti possono essere sia interne, cioè legate a fattori personali, sia esterne, ovvero dipendenti dal tipo di risorse sociali a disposizione (Watson e Clarcke, 1984; Diener, 2000; Hobfoll, 2001; Van Dyck e Wagner, 2001). Recenti studi, dimostrano che le cause di possibile stress dei docenti, sono: problemi relazionali con i colleghi e con i genitori degli alunni, difficoltà di apprendimento dei propri allievi, mancanza di supporto sociale e di autonomia, scarsa corrispondenza con le aspettative, limitata possibilità di carriera, caduta di autostima, sensazione di impotenza e fallimento (Di Nuovo e Monforte, 2004; Skaalvik, 2007, 2009 a, 2009b). A queste, si sommano altri fattori, quali: i comportamenti aggressivi degli alunni, le classi numerose, la conflittualità tra colleghi, il precariato, lo scarso riconoscimento sociale della professione, l'inserimento di alunni disabili nelle classi, le continue riforme scolastiche, il carico di lavoro, la scarsa retribuzione e la continua richiesta di aggiornamento (Bassi, Lombardi, e Delle Fave, 2006; De Caroli e Sagone 2008). Da questi studi, presenti nella ricerca nazionale ed internazionale, si delinea un profilo ad alto rischio di stress, di insoddisfazione e demotivazione lavorativa, tipico delle professioni d'aiuto. Lo stress degli insegnanti è visto come il risultato dell'intreccio di più agenti:

- fattori esterni e disposizioni individuali (Watson e Clarcke, 1984);
- *appraisal* cognitivo (Lazarus e Folkman, 1984)
- altre risorse personali e sociali (Van Dyck e Wagner, 2001).

Risulta fondamentale per aumentare il benessere, la capacità di interpretare in maniera positiva le proprie caratteristiche e le risorse offerte dall'ambiente.

Gli insegnanti che percepiscono un alto grado di *supporto sociale* hanno migliore salute fisica e mentale (Burke, Greenglass e Schawarzer, 1996), ed un alto senso di

autoefficacia può moderare l'effetto di eventi stressanti, sulla salute mentale degli insegnanti (Parkes, 1991). Un evento professionale particolarmente stressante, per la carriera degli insegnanti, è l'esperienza di insuccesso scolastico degli alunni, che si protrae nel tempo. L'atteggiamento che gli insegnanti maturano, lungo la loro carriera, nei confronti dello sviluppo dell'intelligenza degli alunni, è stato oggetto di studio di ricerche.

2. Benessere e Psicologia Positiva

Recenti studi (Pillay, Goddard e Wilss, 2005; Albanese et al., 2008; Cenkseven-Onder e Sari, 2009) hanno investigato oltre i livelli di burnout anche il livello di benessere degli insegnanti. I primi contributi, sulla teorie di base del benessere psicologico, sono stati dati da Ryff (1989). Tali ricerche sottolineavano che fino a quel momento, si erano condotti studi in cui si favoriva l'indagine negativa, a discapito degli aspetti positivi. L'interesse verso lo studio del benessere, in psicologia, si è focalizzato inizialmente sull'analisi del benessere soggettivo, ovvero sulle componenti individuali del benessere, in alcuni settori disciplinari specifici, ad esempio quello della salute mentale, con il tentativo di individuare misure della qualità della vita, non solo oggettive (salute fisica, status sociale), ma anche aspetti, ad esempio emotivi, che fossero valutati dagli stessi individui, relativamente alla propria vita (Diener, 1984). In seguito, le indagini si sono concentrate sul *benessere psicologico*, inteso come funzionamento psicologico positivo con lo scopo di superare le prospettive tradizionali del benessere inteso come assenza di malessere (Ryff, 1989). Al contrario, il benessere psicologico comprende la messa in atto di potenzialità, risorse personali e capacità di condivisione degli obiettivi (Ryff e Keyes, 1995). Un'altra prospettiva di ricerca è quella edonica (Kahneman, Diener e Schwarz, 1999), che si riferisce alla *dimensione affettiva* e a quella *psicofisica*, nel senso di piacere, soddisfazione e gratificazione (Diener, 2000). Questi approcci teorici, centrati sulla felicità e sul benessere del singolo individuo, hanno dato origine ad un nuovo filone di ricerca, quello della *Psicologia Positiva*, in cui vi è anche un riconoscimento dell'importanza di analizzare le condizioni favorevoli, che permettono lo sviluppo delle potenzialità degli individui, la costruzione di caratteristiche positive, che possono permettere ai soggetti di migliorare la loro vita. Si

assiste, quindi ad un passaggio dal concentrare il focus sul disagio, sulle carenze e sulle patologie dell'essere umano, al preoccuparsi della promozione del benessere, attraverso la diffusione, a livello internazionale, della psicologia positiva che privilegia l'interesse verso i fattori di protezione, utili a sviluppare le potenzialità dei soggetti (Sligman e Csikszentmihalyi, 2000).

La Psicologia Positiva, studia il benessere, considerando due prospettive alla base di tale costrutto esso

- La prima è quella *eudaimonica* (Ryan e Deci, 2001) che fa riferimento all'autorealizzazione, alla crescita personale, alla crescita per competenze, ovvero alla messa in atto di potenzialità e risorse personali, ed alla condivisione di obiettivi (Ryff e Keyes, 1995);
- la seconda è quella *edonica* (Kahneman, Diener e Schwarz, 1999), che si riferisce alla dimensione affettiva ed a quella psicofisica, nel senso di piacere, gratificazione e soddisfazione (Diener, 2000).

3. .Verso la prevenzione

Affinché si possa far fronte allo stress e al burnout, sembra rilevante avere relazioni con persone che ci offrono il proprio sostegno. Nel 1990 Del Rio riconosce nel sostegno sociale una funzionalità di tipo preventivo ma, anche se lo stesso non interviene direttamente sul disagio causato dal burnout, potrebbe essere un primo passo, verso un futuro ed effettivo intervento sulla problematica. Per sostegno sociale si intende: “*un durevole vincolo interpersonale in un gruppo di individui che possono contare sulla disponibilità di sostegno emotivo, assistenza e risorse nel momento del bisogno, che forniscono feedback e che condividono standard e valori*” (Caplan 1974). I rapporti interpersonali possono essere fonte di stress, se questi rapporti vengono valorizzati, si possono rilevare quali fattori di gratificazione, anche in ambito lavorativo.

3.1 Il prendersi cura degli altri

Il comportamento *prosociale* definito come quel comportamento che riflette il prendersi cura ed il preoccuparsi degli altri (Feshbach, 1997), per alcuni elementi teorici ed empirici, presenta uno stretto legame con l'*empatia*. Le riflessioni di Carl Rogers (1986), lo portano a sostenere *“ho appreso in che modo le aspettative all'interno di un rapporto finiscono molto facilmente per diventare delle esigenze imposte al rapporto. Ho notato che una delle cose più difficili per me è stata quella di prendermi cura di una persona per ciò che essa è, in quel momento, all'interno del rapporto. E' così facile curarsi degli altri per ciò che io penso che siano, o vorrei che fossero, o sento che dovrebbero essere”*. Una vera empatia, senza confondersi con l'altro, non è sempre facile. Carl Rogers (1979), definisce così l'empatia, *“Sentire il mondo più intimo dei valori personali del cliente come se fosse proprio, senza però mai perdere la qualità del come se, è empatia. Sentire la sua confusione, o la sua timidezza, o la sua ira o il suo sentimento di essere trattato ingiustamente come se fossero propri, senza tuttavia che la propria paura o il proprio sospetto si confonda con i suoi, questa è la condizione che sto cercando di descrivere e che ritengo essenziale per instaurare un rapporto produttivo”* In psicologia generale, per empatia, si intende la capacità di comprendere lo stato d'animo e la situazione emotiva di un'altra persona, in modo immediato prevalentemente senza ricorso alla comunicazione verbale (Vocabolario della lingua italiana Treccani). Numerose ricerche sono state fatte sull'empatia, Batson sostiene che c'è uno stretto collegamento tra empatia ed *altruismo*. Evitare l'empatia porta al disinteresse per i bisogni degli altri, e quindi al *burnout*. Sarebbe opportuno non dimenticare, che lo scopo dell'empatia è comprendere l'alunno per poterlo aiutare; Ralph Greenson (1960) ci ricorda che *“pare la capacità del terapeuta di essere allo stesso tempo distaccato e coinvolto, osservatore e partecipe, oggettivo e soggettivo nei confronti del paziente”*. Avere un rapporto empatico con gli altri che stanno soffrendo a causa di un trauma o di una disabilità, aiuta a capire meglio la loro condizione, ma con il rischio che problemi emotivi non risolti, di fronte all'esposizione dell'esperienza dell'alunno con disabilità e, l'eccessiva identificazione porta il docente a farsi coinvolgere troppo intensamente, non rappresentando più per l'altro un supporto

efficace. Aiutare richiede una grande energia, che a volte, viene meno. Secondo alcuni è semplicemente una forma di *burnout*, secondo altri non lo è. Nel *burnout* si diventa gradualmente meno empatici, ed almeno psicologicamente ci si allontana dalla relazione.

3.2 Il supporto sociale a disposizione degli insegnanti

Il lavoro del docente è una *professione relazionale* (Bassi et al., 2006) e come tale è influenzata dai rapporti che si instaurano a scuola, e dalla rete di sostegno a disposizione, nelle situazioni complesse sul luogo di lavoro. Da un recente studio di Cenkseven-Onder e Sari (2009), è stato dimostrato, che il *benessere soggettivo* è predetto da variabili collegate alle relazioni interpersonali. Secondo Consiglio e Borgogni(2007), i rapporti con i colleghi ed i superiori possono costituire sia un elemento di *rischio*, proprio in quanto spesso caratterizzati da situazioni interpersonali difficili e conflittuali, che favoriscono l'insorgenza del burnout; sia fattori di *protezione* dal momento che un rapporto di collaborazione, di supporto reciproco e confronto costruttivo con i colleghi ed i dirigenti, può aiutare a gestire il disagio lavorativo, e a ricercare strategie adatte a fronteggiare il proprio malessere. Hobfoll (2001), identifica la grande importanza del *supporto sociale* nell'arricchire le risorse a disposizione dell'individuo, sostituendo quelle che vengono a mancare, ed accrescendo l'immagine positiva che si ha di se stessi. Il burnout, secondo l'autore, agisce nel momento in cui la persona non ha più a disposizione le risorse necessarie per affrontare le richieste esterne, quali ad esempio conflitti o carico di lavoro. Per favorire la reazione positiva allo stress, è necessaria l'attivazione delle seguenti risorse: relazioni di qualità con i colleghi ed i dirigenti, il controllo, l'autonomia, la possibilità di crescita professionale (Hobfoll e Freedy, 1993). Il supporto sociale è un potenziale fattore per il benessere degli insegnanti, e favorisce l'adattamento professionale, inteso come assenza di malessere (Drago, 2006). Il supporto sociale di tipo strumentale (proveniente da colleghi, supervisori) ha un effetto di protezione sull'insorgenza del burnout (Schwab, Jackson e Schuler, 1984; Burke, Scaker e Deszca, 1984; Greenglass e Schwarcz, 1996; Browenell

e Pajares, 1997). Gavish e Friedman (2010), ritengono che la mancanza di supporto da parte del dirigente, è il principale predittore di burnout, esclusivamente per gli insegnanti all'inizio della carriera: *“school principals are responsible for welcoming new teachers to their schools and easing their acclimatization. The principal is the first professional figure with whom teachers have contact in the school, and is therefore a significant factor in ensuring a smooth adjustment and professional accomplishment”*. Halbesleben (2006) rileva che fornire un supporto di tipo emozionale, piuttosto che strumentale, spesso non è un aiuto tangibile che permette di risolvere il problema concreto. Mentre Doudin e Churchod (2009) ritengono che il *supporto di tipo emozionale* costituisca un fattore di protezione perché va ad influire positivamente, non solo sull'insegnante, ma anche sull'allievo, perché aiuta a prevenire il burnout ed a favorire l'interazione docente alunno. La relazione tra supporto sociale e burnout, è mediata da disposizioni affettive positive e negative: alte disposizioni emotive positive sono correlate ad una più alta probabilità di ricerca di supporto sociale (Watson, David, e Suls, 1999). Uno studio condotto negli Usa da Kahn et al. (2006) su 339 insegnanti, ha investigato la relazione tra supporto sociale emotivo e burnout. Dall'analisi emerge, che il supporto sociale emotivo, positivo e negativo, è predittore di burnout; dunque, supporti emotivi positivi proteggono dal rischio di burnout. Questo è in linea con le recenti proposte formative fatte da studiosi italiani che si interessano di problematiche relative alla professione docente (Bassi et al., 2006; Albanese et al., 2008). Essi propongono programmi di *formazione* pensati ad hoc per gli insegnanti, ad esempio con la creazione di gruppi mutuo aiuto di docenti e con la previsione dell'opportunità di una riflessione condivisa sul contenuto dell'esperienza lavorativa, in modo da potenziare le proprie competenze, nell'ottica di un miglioramento individuale ed organizzativo.

3.3 Il supporto sociale

Il *social support system*, potrebbe attenuare gli effetti negativi, che invece possono mantenersi significativi o inalterati, su chi dispone di un supporto sociale scarso o nullo (Jayaratne et al, 1983).

Diverse sono le modalità, secondo Pine et al (1981), attraverso le quali si può offrire e ricevere sostegno, in particolare, attraverso: l'ascolto, il sostegno tecnico, lo stimolo tecnico, il sostegno affettivo, lo stimolo affettivo ed il *feedback* sulla realtà sociale. Bisogna specificare che queste funzioni non possono essere soddisfatte tutte, e tanto meno tutte dalla stessa persona.

- *L'ascolto*: considerato come la condivisione empatica delle gioie e dolori, senza offrire giudizi a colui o colei che lo ricerca. Per ricevere o offrire ascolto, non è necessario che la persona sia conosciuta in modo approfondito, ma che la stessa sia disponibile a prestare ascolto.

- *Il sostegno tecnico*: è l'offrire e ricevere apprezzamenti circa le modalità di svolgimento dell'attività. Affinché risulti efficace, è necessario che chi lo offre sia una persona competente in materia, o per lo meno sia onesta;

- *Lo stimolo tecnico*: inteso come capacità, soprattutto da parte dei colleghi, di provocare e stimolare nel soggetto creatività e curiosità, ormai mitigate e che, se risvegliate, potrebbero rendersi utili per la gratificazione lavorativa: "*i migliori colleghi sono quelli che gli altri sentono tanto empatici quanto stimolanti*" (Pines 1983);

- *Il sostegno affettivo*: difficile è trovarlo tra i propri colleghi, sarebbe necessario cercarlo nella propria sfera privata. Il sostegno affettivo è il cercare appoggio da una persona che ci valorizza, non tanto per quello che facciamo, ma per quello che siamo, e che ci sostiene, anche se non completamente in accordo con il nostro agire;

- *Lo stimolo affettivo*: offerta da una persona vicina a noi, che abbia la capacità di rimuovere le nostre posizioni difensive, che ostacolano la riuscita professionale;

- *Il feedback sulla realtà sociale*: di estrema importanza, secondo gli autori. Potrebbe capitare durante una fase di stress lavorativo di avere una percezione distorta della realtà sociale, in particolare di quella lavorativa, che disorienta e confonde, rischiando di indurre il soggetto a scelte sbagliate. Per

riacquistare l'equilibrio, e per evitare situazioni spiacevoli, sarebbe opportuno avere a fianco una persona che ci aiuti a far chiarezza, e ad interpretare la situazione problematica, fornendoci il suo punto di vista, per capire se anch'essa ha la stessa visione della realtà. Il gruppo di colleghi di lavoro, ha un ruolo cruciale per l'individuo, perciò dovrebbe essere valorizzato e promosso. Attivare un tale meccanismo di sostegno, richiede impegno e volontà, almeno da due parti: da un lato, da parte del soggetto bisognoso di ascolto, che deve essere capace ed attivo nel cercare fonti affidabili di sostegno, e dall'altro, richiede la presenza di uno o più soggetti, capaci di accogliere la richiesta di supporto. Ad ostacolare questo processo interviene, la così detta, "*ignoranza pluralistica*", che a volte porta all'essere riluttanti nel chiedere e nell'offrire sostegno ed appoggio affettivo, rendendo altresì complicata la pratica del confronto tra colleghi di lavoro. Cherniss (1980), individua alcuni elementi, che possono impedire un buon sistema di supporto sociale, come le differenze rispetto alle risorse, allo status ed al potere (competizione tra vecchi e giovani; l'ufficio più grande, o l'approvazione del superiore); la struttura dei ruoli, che può rendere difficile il trovare momenti di incontro (la dislocazione nel territorio, come nel caso dei servizi sociali a domicilio; il sovraccarico di lavoro, che rende il soggetto poco reperibile per eventuali incontri); i motivi di interesse, esterni al lavoro (ad es., motivi familiari, gli *hobbies* etc. che lasciano poco tempo da investire negli aspetti sociali del lavoro); alti tassi di *turn over* che impediscono l'instaurarsi di una buona coesione tra colleghi. Attraverso il *social support system*, possono emergere i deficit organizzativi, ma anche se lo stesso potrebbe aiutare il soggetto ad attenuare gli effetti dello stress, non modificata la struttura dell'organizzazione del lavoro che lo causa (Farber 1983). Affinché si prevenga o si sconfigga lo stress ed il burnout, tale supporto deve essere accompagnato da interventi tesi a correggere la stessa organizzazione del lavoro: "*proprio nei gruppi di sostegno collettivo dopo un certo tempo emergono problemi di funzionamento della struttura: strategie del servizio, l'articolazione dei ruoli, i sistemi decisionali, i meccanismi di controllo e così via*" (Ricercatori del Labos 1987).

4. L' intervento dall'individuo all'organizzazione

L'individuo deve essere motivato a darsi da fare, deve passare all'azione, dopo aver preso consapevolezza del problema, in quanto se riuscisse ad effettuare un minimo cambiamento, la sensazione di debolezza e di disperazione sarebbe ridotta. In che modo ciò può avvenire? Baiocco et al. (2004), ci danno alcune indicazioni:

- ✓ Affinando le proprie capacità relazionali, e le competenze professionali;
- ✓ Acquisendo nuove tecniche e nuove strategie per la soluzione dei problemi;
- ✓ Apprendendo delle modalità per migliorare la comunicazione all'interno dell'equipe di lavoro;
- ✓ Recuperando spazi propri di tempo libero e cultura, estranei al lavoro.

Se il soggetto partecipa ad eventi di *formazione* specifici per colmare le proprie lacune, tutto ciò sarà possibile. Secondo Pines et al. (1981) vi sono dei soggetti che evitano di prendere in mano la situazione, ed affrontare i conflitti e le problematiche e che non giova alla loro salute psico-fisica, ma anzi potrebbe indurre facilmente al burnout: “ *un'adeguata strategia di coping consiste prima di tutto nella consapevolezza che c'è un problema. Ci sono persone che nascondono il problema e che evitano di pensarci. Credono che il modo in cui stanno le cose sia il modo in cui devono stare, e che il modo in cui vanno le cose in questo lavoro sia il modo in cui vanno le cose in tutti i lavori.*” Così è la vita”, è uno slogan che può attenuare un poco la sofferenza, ma si oppone alla scoperta di una soluzione. Questo cinismo generalizzato travestito da prospettiva filosofica, rende incapaci di sviluppare una specifica consapevolezza di quanto ci sta accadendo”. L'auto miglioramento, se non si focalizza anche sull'ambiente in cui si lavora (Maslach e Leiter, 2000), non è sufficiente per intervenire sul burnout; quindi, le soluzioni vanno trovate all'interno del contesto organizzativo in cui la patologia si manifesta. E' necessario cambiare la situazione organizzativa, ridimensionando le strutture dei ruoli. Santinello e Furlotti (1992) sostengono la necessità di intervenire sul medio- lungo periodo, che parta ad una valutazione dei bisogni e dei problemi individuali ed organizzativi. Gli autori,

elencano quattro tipologie di intervento, per la prevenzione e la gestione delle cause di stress, che risultano efficaci, se orientati nell'ottica di un processo continuo. Tali tipologie di intervento, sono le seguenti:

- Lavorare per obiettivi e piani;
- Partecipare alle decisioni;
- Strutturare i compiti e le mansioni;
- Effettuare un sistema di monitoraggio periodico.

Nel primo tipo di intervento, ossia *lavorare per obiettivi e piani*: l'organizzazione ha il compito di definire obiettivi il più possibile quantificabili e verificabili, e che siano raggiungibili nel medio lungo periodo. Questo può essere utile all'individuo per ricevere dei feedback sul come sta svolgendo il proprio lavoro, per ridurre incertezze ed ambiguità, e per aumentare la soddisfazione personale.

Nel secondo intervento, *partecipare alle decisioni*, si evince che i soggetti che partecipano alle decisioni aziendali sono più motivati al lavoro, rispetto a quelli che non vi partecipano, di conseguenza, questo fattore apporta degli effetti positivi sulla salute psico-fisica del lavoratore, migliorando a sua volta il flusso di comunicazione.

Nel terzo, la *struttura dei compiti e delle mansioni*, l'organizzazione deve consentire a ciascun individuo che ricopre un determinato ruolo, di svolgere la propria mansione con dei margini di autonomia professionale, e possibilmente, variare i compiti assegnati a ciascun lavoratore, facendogli capire l'utilità che il suo contributo apporta all'organizzazione.

Il quarto, *sistema di monitoraggio periodico*: che deve coinvolgere tutti i livelli gerarchici dell'organizzazione lavorativa. “E' un sistema di valutazione periodica standardizzato, volto a cogliere non solo i livelli di stress e la percezione delle cause, ma anche il clima psicologico presente”, in modo che si possa avere una panoramica degli aspetti organizzativi negativi, ed avanzare delle proposte di miglioramento. I risultati devono essere discussi con tutti, a piccoli gruppi, ed attraverso incontri stabiliti con continuità. I quattro modelli non sono alternativi, ma possono essere utilmente

integrati. Gli autori, in un'ottica di prevenzione, o in situazione altamente stressanti, propongono:

- ✓ Forme di rotazione del personale;
- ✓ Creazione di gruppi di supporto al personale, sia tecnico che emotivo, attraverso la programmazione di incontri periodici nei quali i partecipanti possono far prendere visione dei loro problemi, e ricevere sostegno dal gruppo, scambiare pareri e informazioni, scaricare le loro tensioni, connesse all'ambiente lavorativo, ed al rapporto con l'utenza.

5. Strumenti di prevenzione

5.1 L'importanza dell'informazione e della formazione

Agire in senso preventivo, significa fare in modo che i fattori di rischio di insorgenza della sindrome di burnout, possano essere ridotti il più possibile, in quanto pare improbabile la sua completa eliminazione. Informare gli insegnanti sulla natura e sulle caratteristiche dei rischi specifici, presenti nel proprio contesto di lavoro, attraverso l'utilizzo di materiale informativo specifico, può rappresentare uno strumento valido di prevenzione del burnout. Ci si può avvalere di opuscoli o appositi libretti, studiati ad hoc, che consentano una facile consultazione da parte del lavoratore, e di fascicoli incentrati sul tema dello stress e del rischio burnout. Conoscere ed identificare tale fenomeno, nella propria esperienza di tutti i giorni, rappresenta il primo e fondamentale passo, per far fronte alle pressioni a cui la vita, la famiglia ed il lavoro, ci sottopongono. Coltivare strategie e comportamenti funzionali alla gestione di situazioni di forte stress, permette di non soccombere ad esse, ma di agire e reagire in modo costruttivo. Un valido strumento per tutti coloro che vogliono diffondere una cultura del benessere e della consapevolezza del burnout, sono i libretti informativi. Un libretto informativo, rappresenta un modo agile e immediato, il cui obiettivo è quello di creare

consapevolezza e conoscenza rispetto al tema, permettendo agli insegnanti ed ai dirigenti di imparare a riconoscere fenomeni di disagio, al fine di prevenirli ed a gestirne le conseguenze. I libretti possono essere realizzati in forma cartacea, oppure diffusi attraverso un sistema intranet, via mail ed in formato pdf. L'elemento che deve connotarli è quello dell'accessibilità all'utilizzo, attraverso l'uso di un linguaggio semplice, ricchi di esempi e di strategie concrete, e facilmente applicabili. Utilizzare una grafica accattivante, è un dettaglio che consente di attrarre la curiosità di un potenziale lettore. C'è da sottolineare, che la sola diffusione e stampa di materiale cartaceo, non garantisce risultati elevati; ma risulta necessario affiancare a queste attività, l'organizzazione di corsi di formazione-informazione ad hoc. Giornate informative sul tema dello stress lavoro-correlato, del mobbing e del burnout come manifestazione del disagio, sono importanti per la diffusione di un'adeguata conoscenza sul tema. Conoscere ed imparare a gestire le emozioni legate al burnout, rappresenta uno strumento preventivo volto a ridurre la possibilità di incorrere in forme di disagio psicosociale, dannose sia per l'individuo, che per l'intera organizzazione scolastica, oltre che per gli stessi allievi.

Imparare a riconoscerne le prime manifestazioni, sapere di cosa si tratta e possedere qualche strategia di fronteggiamento, oltre che sapere a chi rivolgersi in caso di difficoltà, rappresentano efficaci modalità preventive, sul tema del burnout. Formare gli insegnanti a gestire questi diversi aspetti può essere considerata come un'azione di prevenzione della sindrome di burnout. Gli insegnanti, oltre ai corsi di aggiornamento professionale, che possono aiutarli ad affrontare con più strumenti gli argomenti che devono trattare, devono poter apprendere anche strategie trasversali alla materia di insegnamento, volte a favorire l'apprendimento stesso, facendo leva sulla relazione con l'altro. L'insegnante è anche educatore, e la sfida più difficile alla quale è chiamato “*è educare ad educare*”. Promuovere la relazione è una competenza importante, una scelta, una disciplina non istintiva. L'insegnante oggi non può essere solo un esperto della materia, egli deve essere esperto di vita affettiva e relazionale, un operatore sociale e di apprendimento. Spesso si sente dire che insegnare è una professione centrata sulla, “*passione*”, sulla vocazione: alla base c'è il piacere del formare, del trasmettere e questo certamente è un rischio per quanto riguarda la sindrome da burnout. Nel momento in cui aspetti personali fanno mancare quell'aspetto vocazionale, tutto sembra non avere più

senso. L'insegnante agisce usando la propria relazione d'aiuto, la cura dell'altro, la formazione. Da diversi ambienti, punti di vista, ed evidenze di ricerca scientifica, emerge che una buona partecipazione alla vita scolastica, in tutti i suoi aspetti di contenuto e di relazione, potrebbe costituirsi come lo strumento di prevenzione più potente, sia del disagio giovanile da un lato, che del burnout dell'insegnante dall'altro, proprio perché vengono attivate risorse che appartengono alle persone, che sono vitali, e che di frequente rimangono inutilizzate, se non addirittura represses. Nella prevenzione del burnout, importanti sono gli interventi continui e non sporadici, dedicati agli insegnanti, proprio per sostenere ed incentivare la loro azione educativa. Si può dividere un progetto di intervento in differenti fasi:

- ✓ *Ricerca-ascolto* presso un campione di docenti, acui presentare l'ipotesi di intervento e raccogliere specifiche esigenze formative;
- ✓ *Laboratori residenziali di formazione* per docenti sul potenziamento della competenza relazionale;
- ✓ *Riunioni d'équipe*, con tutor supervisor di progetti;
- ✓ *Follow-up* per ciascun gruppo di insegnanti, con supervisione su progetti di prevenzione al disagio e promozione al benessere, a scuola;
- ✓ Allestimento di un *indirizzo di posta elettronica* dedicato agli insegnanti per un supporto remoto.

Il *laboratorio residenziale*, rappresenta la parte centrale dell'intervento, della durata di 3-4 giorni di lavoro in piccolo gruppo, condotto da esperti esterni alla realtà scolastica. Nel laboratorio, la dimensione relazionale è l'elemento chiave, in cui si propone un allenamento delle proprie capacità di ascolto, di attenzione empatica, di leadership propositivo, di comunicazione assertiva. Sviluppare relazioni positive, presuppone la capacità di confrontarsi con le differenze, ed utilizzarle in modo costruttivo. Comunicare significa posizionarsi rispetto all'altro (collega, genitore, studente), attraverso il sostegno, il saper ascoltare, ma anche sostenere le proprie ragioni.

5.2 La supervisione

L'esperienza degli insegnanti, è accomunata dal contatto diretto e continuo con gli allievi. La persona-allievo, si pone come destinatario dello sforzo dell'insegnante, considerando quest'ultimo come individuo che appartiene a un gruppo di lavoro (il corpo insegnanti), che interagisce con gli allievi all'interno di un *setting* organizzato (la scuola). La centralità del docente, del suo equilibrio e del suo benessere, passano attraverso uno strumento di contenimento, di formazione continua, di supporto, ed eventualmente di "cura". La supervisione, viene intesa come forma di "manutenzione" degli operatori educativi, ma anche come prevenzione del burnout, e miglioramento della qualità delle strutture scolastiche. Difatti, se la scuola si avvale di insegnanti con un'adeguata salute psico-fisica, allora tutto il sistema ne beneficerà, e la qualità del servizio risulterà migliore. Con *supervisione* si intende un momento strutturato, di gruppo, sotto la guida di un professionista esterno alle dinamiche di lavoro, che garantisce uno spazio esplorativo, di condivisione, espressione e rielaborazione dei propri vissuti lavorativi. All'interno del gruppo, grazie alla supervisione, possono essere condivisi gli aspetti emotivi, che possono sia logorare che rinforzare il gruppo di lavoro. Possiamo individuare due fasi della supervisione: la prima, "*fase proiettiva*", in cui i partecipanti esplicitano le parti ostili e negative, e la seconda "*fase identificativa*", nella quale il gruppo degli insegnanti riconosce tematiche simili, comuni, che possono che possono risuonare in modo sintonico. Il passaggio da una fase all'altra consente di migliorare la formulazione di un progetto, in cui il lavoro di ogni persona risulti pianificato, in vista di un'unica e condivisa finalità, rispetto alla quale si crei motivazione e senso di appartenenza. All'interno del processo di supervisione, è possibile elaborare e contenere sentimenti e immagini della realtà per i quali è possibile costruire spazi di confronto, dove ogni operatore può descrivere, riconoscere, condividere emozioni e stati d'animo, che se gestiti in modo adeguato, rappresentano una ricchezza, ed uno stimolo per tutti. Spesso si pensa al lavoro degli insegnanti come ad un lavoro individuale. Ma, in tale prospettiva, non si tiene conto dello sforzo e dell'obiettivo educativo, comune a tutti i docenti. La supervisione delle équipes lavorative innesca, oltre alla condivisione di obiettivi sociali e lavorativi, un processo di riflessione e progettualità comune, cercando di creare un senso di appartenenza che permette di rileggere la propria condizione di insegnante, da lavoratore isolato a

membro di un corpo univoco. La narrazione dell'esperienza è uno strumento utile. Si tratta del costruito narrativo co-generato dai dialoganti, sempre in cambiamento, dal momento che rispecchia la crescita e lo sviluppo del singolo e del gruppo.

La supervisione d'equipe, viene spesso utilizzata, per narrare e comprendere, stati emotivi difficili. E' piuttosto comune, che l'insegnante in difficoltà evidenzi gli aspetti negativi della propria esperienza, raccontando gli eventi anche in modo drammatico. Il supervisore avrà il compito di contenere, se necessario, lo sfogo dell'operatore, ed incentivare il gruppo, all'ascolto empatico. In questo modo, sarà possibile alleggerire la condizione dell'insegnante, facendogli avvertire una prospettiva, secondo cui non è lui ad essere sbagliato o malato, viceversa identificando il problema come qualcosa di esterno. L'obiettivo sarà individuare gli obiettivi, che possono aiutare gli insegnanti, a risolvere il problema vissuto con un particolare studente, con la struttura scolastica, con i genitori degli allievi. Il problema è ciò che fa scaturire il disagio dell'operatore.

6. Attività di prevenzione destinate al singolo individuo: gli sportelli informativi, l'assistenza psicologica agli insegnanti

6.1 Gli sportelli informativi.

Gli *sportelli burnout* consistono in spazi cui possono accedere gli insegnanti, al fine di poter avere un colloquio con un esperto. Vengono attivati per volontà dei dirigenti scolastici, consapevoli dell'importanza della cura e della tutela del benessere nei luoghi di lavoro, e che ritengono importante offrire a tutti i dipendenti uno spazio non giudicante, entro cui portare le problematiche o semplicemente, le domande afferenti alla tematica burnout. Lo sportello è un servizio aperto a tutti gli insegnanti che operano in una struttura scolastica. Gli insegnanti in difficoltà specifica, o che avvertono che il loro modo di vivere la professione sta mutando, rappresentano gli utenti che potrebbero avvicinarsi al servizio. Una buona dose di curiosità, o semplicemente avere qualche

informazione in più su cosa sia il burnout, sono motivazioni che possono spingere gli insegnanti ad accedere allo sportello. L'accesso è gratuito e libero, fornisce un aiuto in termini di ascolto, orientamento e consulenza, a chi si trova in situazioni di disagio lavorativo. L'obiettivo primario è quello di erogare informazioni rispetto al fenomeno stesso. Informazioni, pertanto, circa l'opportunità di arrivare ad una comprensione di quello che sta accadendo all'insegnante, dando un nome ed un significato a quanto vissuto, sono obiettivi primari che lo sportello burnout si propone di perseguire. Lo psicologo con formazione psicoterapica, generalmente si occupa della gestione e delle attività dello sportello burnout, deve possedere buone capacità di ascolto, relazionali e di *problem solving* che gli saranno necessarie per far fronte alle diverse questioni, che gli utenti porteranno al servizio. E' fondamentale per una maggiore trasparenza, che il professionista del servizio non abbia rapporti di lavoro subordinato o autonomo con l'azienda presso cui è chiamato ad operare. Il vantaggio di avvalersi di un consulente esterno, è che egli può osservare le dinamiche interne alla scuola, con sguardo scevro da pregiudizi e da preconcetti, che potrebbero incidere negativamente sul suo operato. L'operatore dello sportello è tenuto a svolgere determinate attività. Una delle principali è quella dell'accoglienza della domanda, portata dall'utente. L'operatore deve possedere competenze relazionali e la disponibilità all'ascolto utili per poter rispondere all'utente. Chi si rivolge allo sportello, ha bisogno di sentirsi ascoltato da qualcuno, e di poter esprimere il proprio disagio, senza sentirsi giudicato. Molte volte la vergogna o il senso di colpa, possono portare le persone a non affrontare il problema, covando un malessere che impedisce loro di portare avanti il proprio lavoro, con serenità e competenza. Vi può essere una generale disinformazione su cosa sia realmente il burnout, e su cosa sia effettivamente diagnosticabile come tale. Il compito del responsabile dello sportello, è quello di erogare informazioni basilari sul burnout, dando la possibilità all'insegnante, di riconoscere se il disagio che sta vivendo è riconducibile a questa forma di disagio lavorativo, oppure è derivato, da problematiche di natura privata o familiare. L'ottica preventiva si muove nella direzione di permettere all'insegnante di "portarsi a casa" indicazioni utili per affrontare il proprio contesto di lavoro, e d'essere partecipe della diffusione di una cultura del benessere, nell'ambiente lavorativo.

6.2 L'assistenza psicologica agli insegnanti

Tale strategia di intervento rappresenta una modalità centrata sul singolo, e volta in maniera diretta, ad una forma di disagio già in essere. Si tratta *dell'assistenza psicologica* agli insegnanti. Alcune aziende, enti e pubbliche amministrazioni si sono accorte dell'importanza di offrire un supporto psicologico, ai propri dipendenti. Molto diffusi in Europa, sono i servizi *Employee Assistance Program*, una rete di servizi in convenzione, che consente ai dipendenti di un'azienda, di avere a disposizione risorse e professionisti, in grado di assisterli per le esigenze di natura giuridica, fiscale, finanziaria e psicologica. Il lavoratore, usufruisce di una rete di supporto e di assistenza, per far fronte alle richieste più comuni della società che lo circonda, e da ciò può trarne notevoli benefici. Il lavoratore, può affrontare i problemi prima che si aggravino, dal momento che sa a chi rivolgersi. Questi programmi di assistenza, determinano un ritorno, in termini di minor assenteismo, minore conflittualità interna ed aumento della produttività del lavoratore. L'assistenza Psicologica ai Dipendenti, è un servizio per aiutare con riservatezza l'azienda, i dipendenti e le loro famiglie, con una varietà di servizi, volti ad affrontare problemi personali o lavorativi, che possono incidere sulla carriera, e sulla qualità della vita. Lo psicologo-psicoterapeuta riceve le persone privatamente nel proprio studio. La consultazione psicologica, viene proposta a prezzi accessibili, e vantaggiosi. Il medesimo servizio può essere attivato in maniera efficace e produttiva negli ambienti scolastici ed in particolare in riferimento alla tematica del burnout. Il servizio di assistenza psicologica per insegnanti sul tema del burnout, si propone come un intervento mirato al singolo, all'insegnante, che vuole dare un nome al proprio disagio, e che ricerca l'aiuto dello specialista, per il trattamento della sintomatologia. L'informazione, la formazione, la supervisione, gli sportelli dedicati al burnout, sono tutti strumenti estremamente importanti per la prevenzione e l'intervento sul disagio da burnout.

PARTE II: STUDIO EMPIRICO

CAPITOLO QUARTO: Metodologia e strumenti

Introduzione

Il campione sono docenti di sostegno di scuola primaria, professionisti a contatto con la disabilità. Categoria professionale che vivendo “*più a stretto contatto con l’handicap, sia in termine di tempo, sia in termine di emotività*” rischiano maggiormente di sviluppare la sindrome di *burnout*, che una semplice traduzione letterale in italiano riporterebbe al suo senso originale: “essere bruciati”, “esauriti”. Il motivo di questa scelta è semplice, intendo soffermare l’attenzione sulle *helping professions*, ed in particolare sulla categoria degli insegnanti di sostegno di scuola primaria.

Nonostante il fenomeno dello stress e del *burnout* si stia diffondendo in una moltitudine di contesti organizzativi, le professioni più a rischio sono quelle che offrono educazione, sostegno e cure alle persone in difficoltà. A partire degli anni ‘70 si inizia a studiare il docente “bruciato” (Keavney e Sinclair, 1978; Kyricou e Stcliffe, 1977), intorno agli anni ‘80, Hierbert e Farber (1984), tramite una revisione di 71 articoli, hanno descritto la professione docente come una professione stressante. L’analisi dettagliata della sindrome del *burnout*, si ha con Gil-Monte (2005). Una ricerca sui docenti di scuola primaria (Cadiz, 2003), evidenzia che il 41% presenta un’elevata prevalenza di *burnout* (Cordeiro, Guillèn, Gala, Lupiani, Benítez, e Gomèz, 2003). La particolarità della relazione docente-alunno, porta l’insegnante ad essere vulnerabile alla sindrome del *burnout*. Le professioni dei docenti e degli assistenti sanitari, secondo Vàsquez (2007), sono ad alto rischio di ansia, depressione e stress. Come sostengono Maslach e Leiter (2000), queste professioni sono *high-touch*, a contatto continuo, ciò implica contatti diretti e protratti nel tempo con persone in difficoltà, e che richiedono immediata assistenza. L’approfondimento di questo fenomeno può costituire uno strumento operativo per la progettazione di percorsi professionalizzanti mirati al benessere professionale, ed alla qualità della vita e del clima lavorativo.

CAPITOLO QUINTO: Ipotesi obiettivi e metodo

5.1. Obiettivi e ipotesi della ricerca

L'obiettivo generale ed il contributo che si vuole dare alla letteratura scientifica con il presente lavoro di ricerca, **“La sindrome del *burnout*, la ripercussione sugli insegnanti di sostegno”** è quello di studiare un campione di docenti di sostegno, e cercare di stabilire se vi è rischio di *burnout* in questa categoria professionale, in relazione al campione oggetto di indagine. In particolare, si è cercato di analizzare gli aspetti socio anagrafici del campione in esame, e le correlazioni possibili con le tre dimensioni della sindrome: l'esaurimento emotivo, la depersonalizzazione e la realizzazione professionale. Inoltre, è stato preso in considerazione come gli aspetti della motivazione, e le strategie di insegnamento, possano rappresentare fattori di protezione rispetto allo sviluppo della sindrome del *burnout* nei docenti di sostegno.

Gli obiettivi proposti sono i seguenti:

- Rilevare il rischio di *burnout*, nelle professioni d'aiuto, in particolare tra i docenti di sostegno;
- Individuare le possibili relazioni tra i fattori legati a variabili socio-demografiche (età, sesso, stato civile etc.) e le tre dimensioni del *burnout*, ossia Esaurimento emotivo, Realizzazione personale e Depersonalizzazione nei docenti di sostegno;
- Verificare se la motivazione, le emozioni e le strategie di insegnamento, in qualche modo possano risultare protettivi rispetto al *burnout* degli insegnanti.

Le ipotesi da verificare sono, invece, quelle di seguito indicate:

I 1. Si ipotizza una relazione tra gli indicatori di *Burnout*, ovvero l'Esaurimento emotivo, la Realizzazione personale e la Depersonalizzazione e la tipologia di lavoro degli insegnanti di sostegno;

I 2. Si ipotizza, sulla base della letteratura scientifica sull'argomento, che possa esistere una relazione tra la variabili connesse agli aspetti socio anagrafici (età, genere, ordine di servizio, titolo di studio, grado di soddisfazione rispetto al lavoro, distanza dal lavoro etc.) ed rischio il *burnout*;

I 3. Si ipotizza che all'aumentare della relazione soddisfazione lavorativa, diminuisca il rischio di *burnout*;

I 4. Si ipotizza che buone prassi di insegnamento possano essere protettive rispetto allo sviluppo della sindrome di *burnout*;

I 5. Per quanto riguarda le emozioni nell'insegnamento, si ipotizza una relazione significativa con il *burnout*, ovvero che una gestione efficace della componente emotiva nell'insegnamento sia protettiva rispetto allo sviluppo della sindrome del *burnout*;

I 6. Si ipotizza che possa esistere una relazione significativa tra le strategie di insegnamento messe in atto ed il *burnout*;

I 7. Si ipotizza l'esistenza di una relazione tra l'incrementalità dell'insegnamento degli insegnanti ed il *burnout*.

5.2 Metodologia

Il presente studio si fonda su un campione di 200 docenti di sostegno di scuola primaria della regione Sicilia. I partecipanti sono stati descritti relativamente alle variabili anagrafiche e socioculturali, quali: genere, numero di figli, stato civile, anni di servizio, titoli di studio. Per la misurazione del burnout si è utilizzato il Maslach Burnout Inventory (Sirigatti e Stefanile, 1993) e per la valutazione della motivazione è stato usato il MESI (Moè, Pazzaglia, e Friso (2010)).

5.3 Il Campione

Il campione della ricerca è costituito da 200 docenti di sostegno, di età compresa tra i 20 anni fino all'età pensionabile, in maggioranza di genere femminile (76%).

5.4 Descrizione degli strumenti

Gli strumenti di misura utilizzati, in forma anonima, sono costituiti da:

- ✓ Questionario socio demografico e relativo a variabili di tipo lavorativo;
- ✓ il *Maslach Burnout Inventory* (Sirigatti e Stefanile, 1993);
- ✓ Questionario MESI “Motivazione, Emozioni, Strategie e insegnamento” (Moè Pazzaglia e Friso, 2010).

5.4.1 Questionario socio demografico e del lavoro.

La raccolta delle indicazioni socio-demografiche del nostro campione è avvenuta grazie a una griglia appositamente creata per rilevare l'età, il genere, gli anni di servizio, la distanza dal luogo dal lavoro, le attività svolte nel tempo libero durante la settimana, la percezione delle difficoltà degli alunni.

Le variabili indagate hanno riguardato:

In particolare, le variabili indagate hanno riguardato:

- il genere (maschio /femmina);
- l'età raggruppata (da 20 a 30 anni, da 31 a 40, da 41 a 50, da 51 a 60, da 61 all'età pensionabile);
- anni di servizio (da 1 a 5 anni, da 6 a 10 anni, e oltre i 10)
- la situazione lavorativa (di ruolo o precario);
- il numero dei figli (nessuno, uno, due, tre o più di tre);
- lo stato civile (libero, coniugato o convivente, separato o divorziato, vedovo);
- il titolo di studio (diploma Magistrale, Laurea in scienze della formazione primaria);
- il grado di soddisfazione rispetto al lavoro (bassissimo, scarso, alto, altissimo);
- la percezione dello stress lavorativo (per nulla stressato, poco stressato, stressato, molto stressato);
- la sintomatologia sviluppata (sintomi fisici, sintomi psichici);
- la scelta lavorativa (una scelta determinata dalla mia attitudine, una scelta basata sulla stabilità di questa professione, un ripiego);
- formazione/aggiornamento (nessuno, da uno a tre, più di tre);
- valutazione della propria professione (creativa, monotona, gratificante, faticosa);
- motivazione lavorativa nel tempo (aumentata, diminuita, rimasta costante);
- individuazione dell'alunno più difficile (quello eccessivamente vivace, lento e svogliato, che si lamenta spesso dei disturbi fisici, aggressivo, troppo dipendente dall'insegnante, che pone continue domande, chiuso ed introverso);

- valutazioni sulla propria attuale forma fisica (eccellente, buona, scarsa, completamente fuori forma).

5.4.2 Il Maslach Burnout Inventory – M.B.I. (Sirigatti e Stefanile, 1993)

Il Maslach Burnout Inventory- MBI di Maslach (1982), nell'adattamento italiano di Sirigatti e Stefanile (1993), è uno strumento che rileva il rischio di *burnout*, in generale, nelle professioni d'aiuto ad elevata implicazione relazionale (Maslach e Leiter, 1997; Di Nuovo e Commodori, 2004; Licciardello et al., 2004), e che è stato adattato agli insegnanti di sostegno. Sono stati indagate mediamente 22 affermazioni, rispetto alle quali i soggetti esprimono quante volte capita loro di trovarsi nelle circostanze proposte, in una scala Likert da 0 (mai) a 6 intervalli (ogni giorno), che permette di raccogliere informazioni sul livello di *burnout* percepito dagli insegnanti.

✓ **La scala della Esaurimento Emotiva (EE)**, composta da 9 *item*, valuta l'esperienza di essere emotivamente esausto a causa delle pressioni lavorative, più alto è il punteggio ottenuto in questa sub-scala, maggiore è il livello di esaurimento emotivo;

✓ **La scala di Depersonalizzazione (DP)**, è formata da 5 *item*, e valuta il grado in cui ognuno riconosce atteggiamenti di freddezza, di distanza emotiva. In questa sottoscala più alto è il punteggio, maggiore è la depersonalizzazione, ed il livello del *burnout* che il soggetto sperimenta;

✓ **La scala della Realizzazione personale (RP)**, è composta da 8 *item*, e valuta sentimenti di auto-efficacia e l'autorealizzazione sul posto di lavoro. Più alto è il punteggio in questa sottoscala, più alto è il livello di realizzazione personale.

5.4.3 Questionario MESI- Motivazioni, Emozioni, Strategie e insegnamento (Moé, Pazzaglia, e Friso, 2010).

Il questionario MESI è volto alla rilevazione delle motivazioni, emozioni e strategie di insegnamento. La batteria è composta dai seguenti questionari auto valutativi:

- Scheda anagrafica (ANAGR); la scheda è stata costruita per raccogliere le informazioni generali riguardanti lo *status* dell'insegnante: anni di insegnamento, sesso, tipo di laurea, età, grado di scuola in cui ha lavorato in prevalenza (secondaria di primo o di secondo grado), se è di ruolo oppure no, città di residenza, città in cui è situata la scuola, distanza tra città di residenza e scuola;

- Questionario sulla Soddisfazione lavorativa (SOD), è composto da 5 *item*, per ognuno delle quali si richiede di indicare il grado di accordo, su una scala *Likert* a 7 punti, dove 1 equivale a fortemente in disaccordo, 7 fortemente d'accordo;

- Questionario sulle Prassi di insegnamento (PRASSI), è costituito da 25 *item*, per ognuno dei quali si richiede di indicare il grado di frequenza su una scala da 5 punti: da 1- quasi mai; 5 quasi sempre;

- Questionario sulle Emozioni provate durante l'insegnamento (EMOZ-insegno);

- Questionario sulle emozioni pensando a sé come insegnante (EMOZ-ruolo).

I questionari valutano le emozioni relative al ruolo di insegnante, sono composti da 30 *item*, ognuno dei quali è costituito da una determinata emozione, che può essere positiva o negativa. Per ognuna di queste si indica una frequenza con cui si sperimenta l'emozione, su una scala a 5 punti, dove 1-quasi mai; 5- quasi sempre;

- Questionario sulle strategie di insegnamento (STRAT): lo strumento valuta la frequenza con cui i docenti applicano un elenco di strategie di insegnamento. Lo strumento è composto da 30 *item*, per ognuno dei quali si richiede di indicare la frequenza da 1- quasi mai a 5- quasi sempre;

- Questionario di autoefficacia nell'insegnamento (AUTOEFF): lo strumento valuta la percezione di autoefficacia in una serie di ambiti e situazioni di insegnamento, e di gestione della classe. Il numero di *item* è di 24, rispetto ai quali chi compila deve

indicare il proprio livello di efficacia, su una scala a 9 punti, dove 1 indica per niente, 9 moltissimo e 2,3,4,5,6,7,8 sono gradi intermedi;

- Questionario sull'incrementalità (INCR): lo strumento valuta la percezione di incrementalità (miglior abilità), di una serie di capacità implicate nelle situazioni di insegnamento e di gestione della classe. E' composto da 16 *item* rispetto ai quali il compilante è chiamato ad indicare quanto ritiene migliorabile la specifica abilità su una scala a 9 punti, dove 1-per niente migliorabile e 9- del tutto migliorabile.

5.5 Procedura di raccolta dati

Il periodo per la somministrazione e la raccolta dei questionari ai docenti di sostegno, va da Aprile 2016 ad Ottobre 2017: in un primo momento, sono state contattate le scuole via *e-mail*, presentando sinteticamente lo scopo della ricerca, ed allegando l'autorizzazione del Dipartimento di Psicologia ed Antropologia dell'Università di Exstremadura; successivamente, con gli istituti interessati, sono stati fissati degli incontri, e si è provveduto a distribuire agli insegnanti i questionari. La somministrazione è avvenuta anche tramite la somministrazione on line, ai docenti di sostegno sono stati inviate i questionari tramite e-mail

5.6 Analisi dati

I dati sono stati analizzati attraverso il programma di elaborazione statistica SPSS (*Statistical Package* per le Scienze Sociali), versione 20.0. Inizialmente, son stati eseguiti i calcoli descrittivi e le frequenze relative alle seguenti variabili: età, genere, stato civile, professione. Successivamente, sono stati utilizzati i test parametrici quali Anova, test-t, correlazioni, per identificare le relazioni significative tra le variabili in esame.

PARTE III: Risultati e discussioni

CAPITOLO SESTO: Risultati dell'investigazione

Vengono raccolti i risultati delle analisi statistiche realizzate.

6.1 ANALISI DESCRITTIVE

6.1.1 Caratteristiche socio demografiche

Viene descritta la distribuzione delle variabili: Genere, età, stato civile.

1-Sesso degli intervistati

Il campione è composto da 200 insegnanti di sostegno di scuola primaria, si evidenzia un numero elevato di partecipanti del sesso femminile (76%), rispetto al sesso maschile (24%).

Tabella 1.: Distribuzione in funzione del sesso

Sesso				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi maschio	48	24,0	24,0	24,0
femmina	152	76,0	76,0	100,0
Totale	200	100,0	100,0	

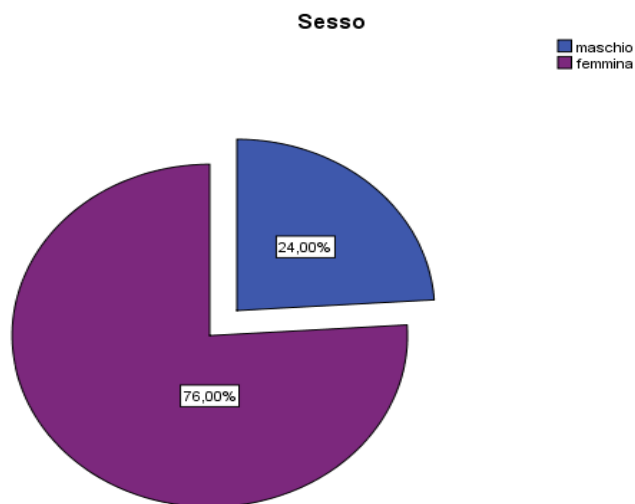


Grafico 1.: Distribuzione di percentuale in funzione del sesso

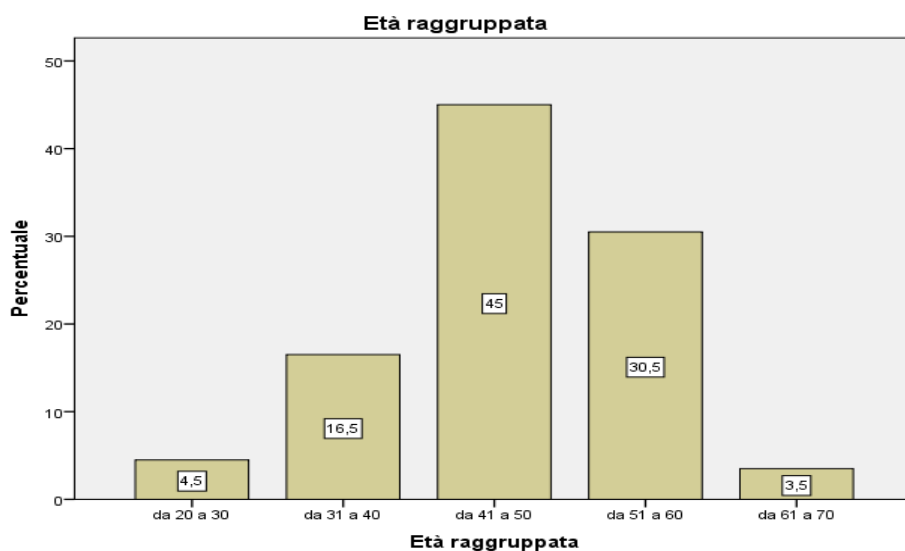
2- Età degli intervistati

L'età del campione oggetto di indagine è stato così raggruppato: 1 (20-30), 2 (31-40), 3 (41-50), 4 (51-60), 5 (da 61 al pensionamento). L'età degli insegnanti di sostegno più rappresentata è quella tra 41 e 50 anni (45%), seguita dal *range* 51-60 (30,3%), e da 31-40 (16,5%). Gli insegnanti di sostegno prevalentemente hanno un'età compresa tra 41 e 50 anni, seguiti dagli insegnanti di età compresa tra 51 e 60 anni.

Tabella 2.: Distribuzione in frequenza e percentuale dell'età raggruppata

Età raggruppata				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	da 20 a 30	9	4,5	4,5
	da 31 a 40	33	16,5	21,0
	da 41 a 50	90	45,0	66,0
	da 51 a 60	61	30,5	96,5
	da 61 a 70	7	3,5	100,0
	Totale	200	100,0	

Grafico 2.: Distribuzione in funzione dell'età



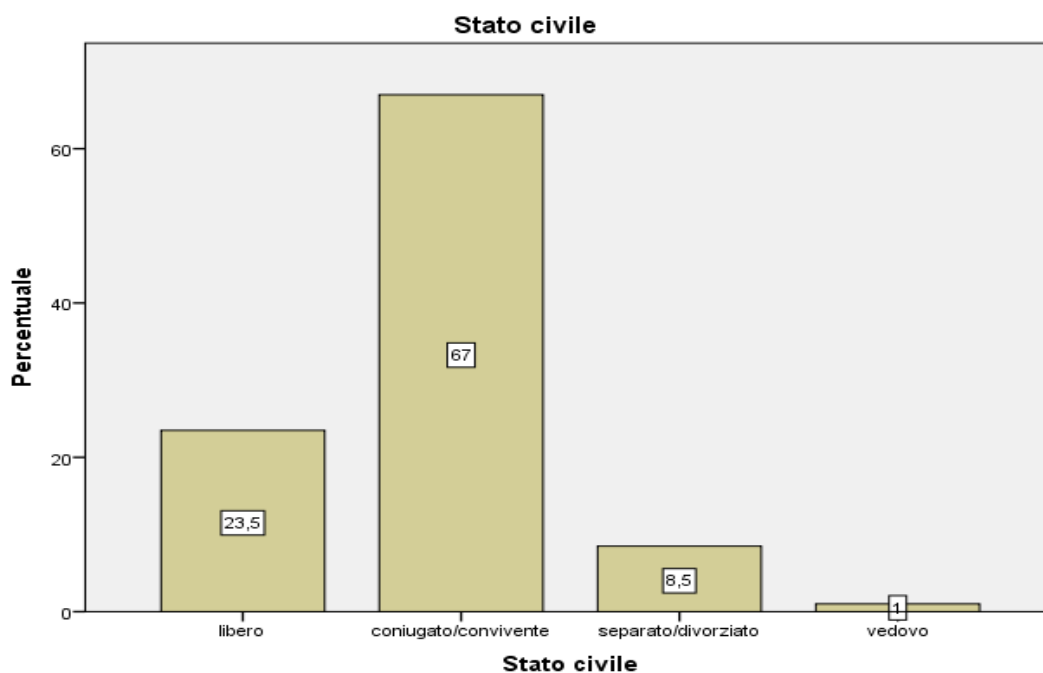
3. Stato civile

Il 66,5 % del campione, è coniugato o convivente, il 24% è libero, e l'8,5% è separato o divorziato

Tabella 3.: Distribuzione in percentuale dello stato civile

Stato civile				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
libero	47	23,5	23,5	23,5
coniugato/convivente	134	67,0	67,0	90,5
Validi separato/divorziato	17	8,5	8,5	99,0
vedovo	2	1,0	1,0	100,0
Totale	200	100,0	100,0	

Grafico 3:distribuzione in funzione dello stato civile.



Il grafico evidenzia che la popolazione in oggetto presenta una prevalenza della categoria coniugato/convivente.

3. 4 Numero dei figli

Numero di figli				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
nessuno	65	32,5	32,5	32,5
uno	21	10,5	10,5	43,0
Validi due	97	48,5	48,5	91,5
3 o più di tre	17	8,5	8,5	100,0
Totale	200	100,0	100,0	

Tabella 4.: Distribuzione in percentuale del numero dei figli

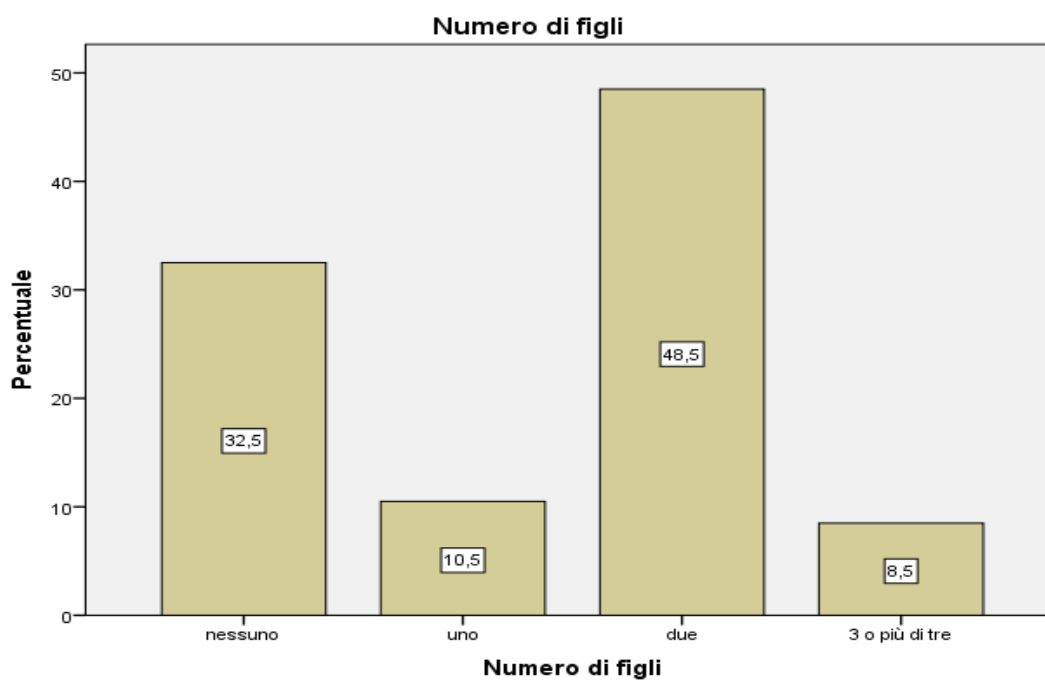


Grafico 4.:distribuzione in funzione del numero di figli

Il campione presenta un punteggio elevato (48,5%) rispetto alla presenza di due figli, seguito dal 32,5% senza alcun figlio.

6.1.2 Caratteristiche del lavoro

Le variabili che sono state oggetto di particolare attenzione, nel presente studio, sono le seguenti: titolo di studio, anni di esperienza, giudizi rispetto alla propria professione, aspetti motivazionali connessi all'attività lavorativa, approccio alle difficoltà peculiari presentate dagli allievi, e valutazioni circa la propria salute.

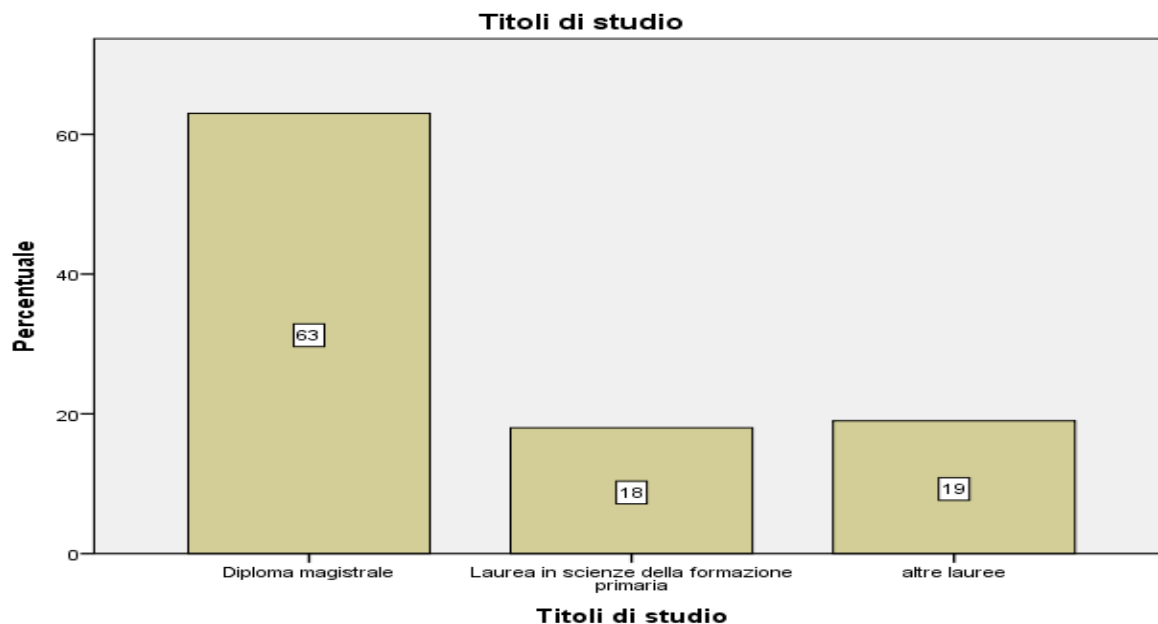
5 -Titolo di studio

Esiste una prevalenza di insegnanti di sostegno con il titolo Diploma Magistrale con una percentuale di (63%), seguita da un (19%) di insegnanti con altre Lauree, e dal 18% di Laureati in Scienze della formazione.

Tabella 5.: Distribuzione in frequenze e percentuale del titolo di studi

Titoli di studio				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Diploma magistrale	126	63,0	63,0	63,0
Laurea in scienze della formazione primaria	36	18,0	18,0	81,0
altre lauree	38	19,0	19,0	100,0
Totale	200	100,0	100,0	

Grafico 5.: Distribuzione in funzione al titolo di studio



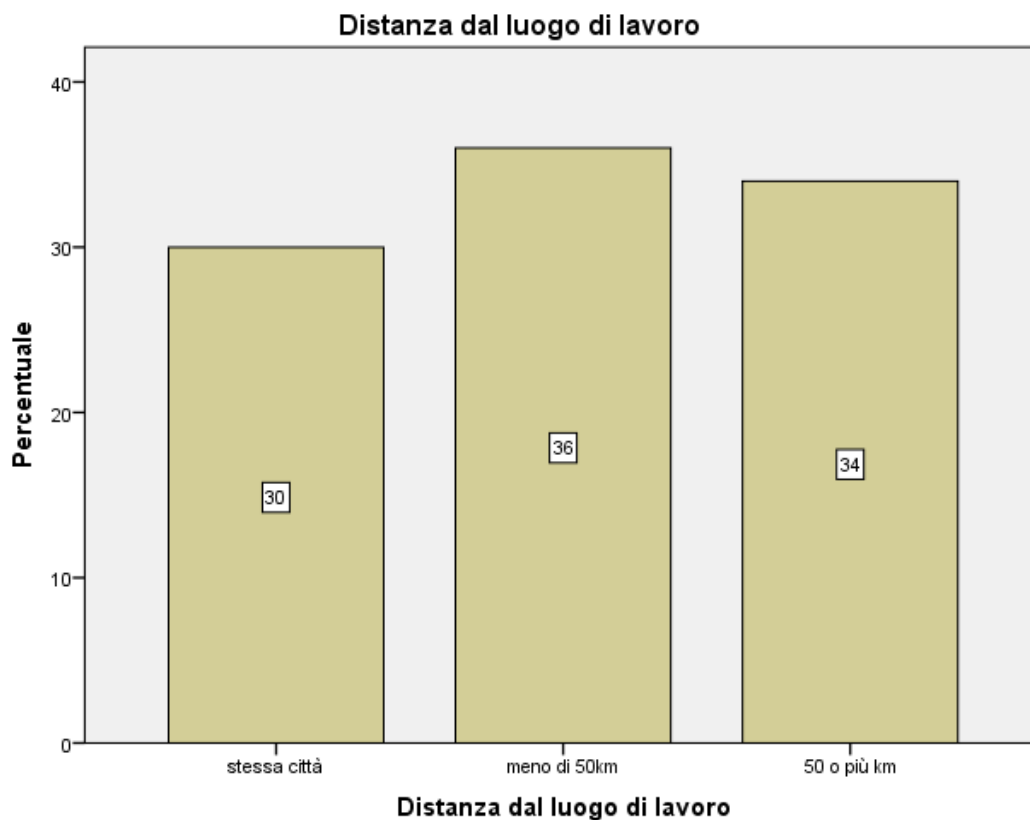
6-Distanza dal luogo di lavoro

Il campione di insegnanti di sostegno appaiono così distribuiti rispetto alla distanza dal luogo di lavoro: percorre meno di 50 km il 36%, 50 o più km il 34%, mentre il 30% insegnano nella stessa città

Tabella 6. : Distribuzione in frequenze e percentuale della distanza dal luogo di lavoro.

Distanza dal luogo di lavoro				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	stessa città	60	30,0	30,0
	meno di 50km	72	36,0	66,0
	50 o più km	68	34,0	100,0
	Totale	200	100,0	100,0

Grafico 6.: Distanza dal luogo di lavoro



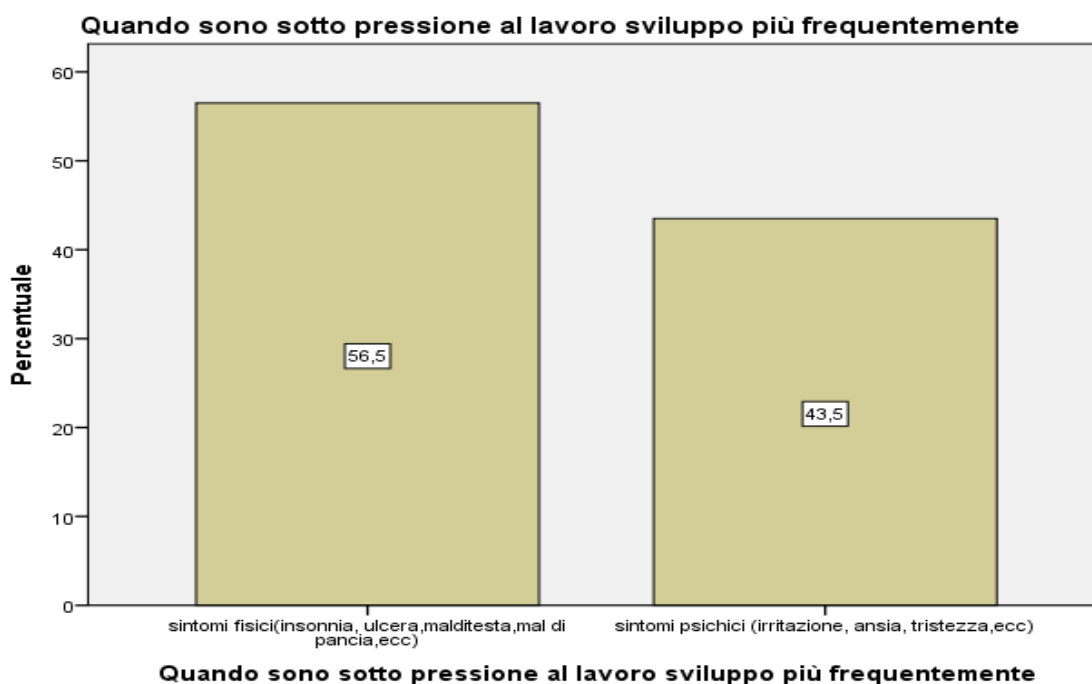
7-Quando sono sotto pressione al lavoro sviluppo più frequentemente:

Gli insegnanti di sostegno, quando sono sotto pressione sviluppano il 56,5% sintomi fisici (insonnia, mal di testa, mal di pancia), mentre il 43,5% sviluppano sintomi psichici (irritazione, ansia, tristezza, etc).

Tabella 7.: Quando sono sotto pressione al lavoro sviluppo più frequentemente

Quando sono sotto pressione al lavoro sviluppo più frequentemente				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi				
sintomi fisici(insonnia, ulcera,mal di testa,mal di pancia,ecc)	113	56,5	56,5	56,5
sintomi psichici (irritazione, ansia, tristezza,ecc)	87	43,5	43,5	100,0
Totale	200	100,0	100,0	

Grafico7.: Quando sono sotto pressione al lavoro sviluppo più frequentemente



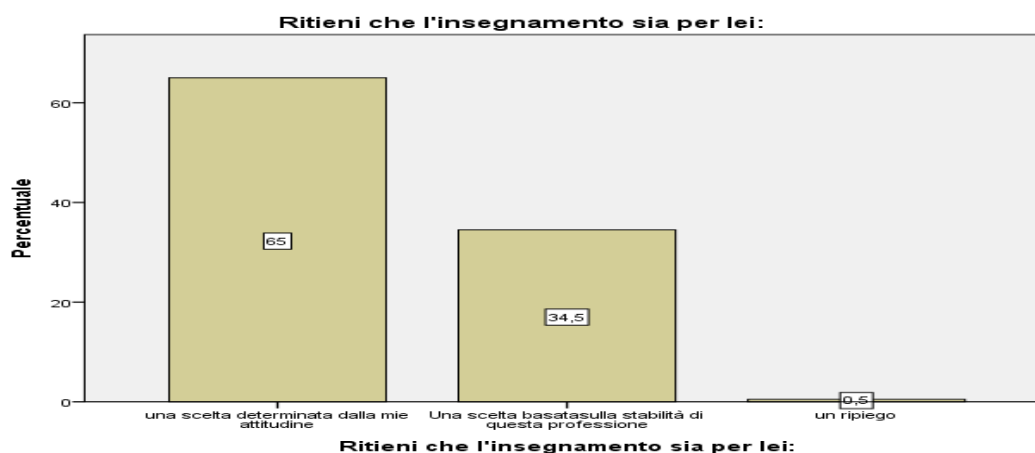
8-Ritiene che l'insegnamento sia stato per lei

Alla domanda:”Ritiene che l'insegnamento sia stato per lei”; gli insegnanti rispondono nel seguente modo:

Tabella 8.: Ritieni che l'insegnamento sia stato per lei

Ritieni che l'insegnamento sia per lei:				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
una scelta determinata dalla mie attitudine	130	65,0	65,0	65,0
Validi Una scelta basatasulla stabilità di questa professione	69	34,5	34,5	99,5
un ripiego	1	,5	,5	100,0
Totale	200	100,0	100,0	

Grafico8.: Ritieni che l'insegnamento sia stato per lei



Il 65% del campione ha risposto che la scelta dell'insegnamento è stata determinata dalla sue attitudini, mentre il 34,5% ha risposto che è una scelta basata sulla stabilità di questa professione

9-Quanti corsi di aggiornamento ha frequentato negli ultimi due anni

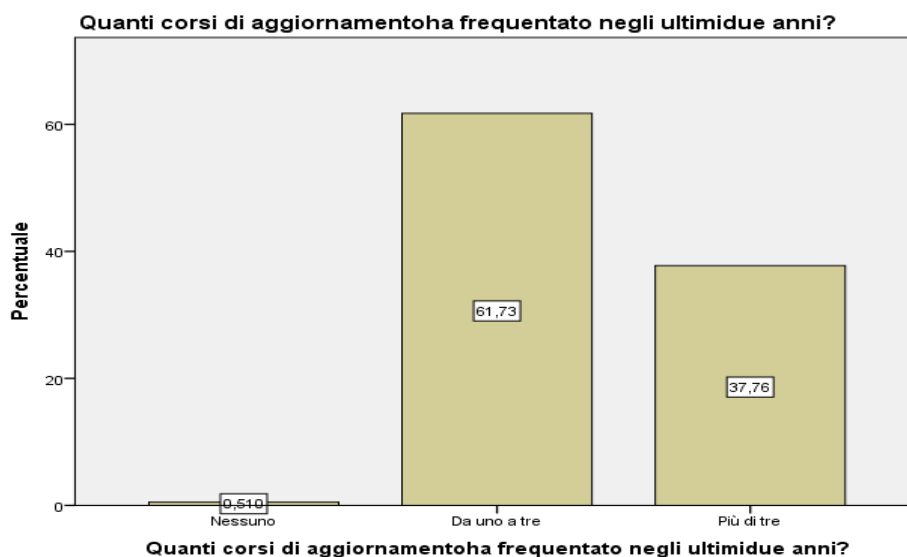
Le risposte alla domanda “Quanti corsi di aggiornamento ha frequentato negli ultimi due anni”risultano essere le seguenti:

Tabella 9.: Quanti corsi di aggiornamento ha frequentato negli ultimi due anni

Quanti corsi di aggiornamento ha frequentato negli ultimi due anni?					
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Nessuno	1	,5	,5	,5
	Da uno a tre	121	60,5	61,7	62,2
	Più di tre	74	37,0	37,8	100,0
	Totale	196	98,0	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	4	2,0		
Totale		200	100,0		

Alla domanda se gli insegnanti di sostegno hanno frequentato dei corsi di aggiornamento durante gli ultimi due anni, gli stessi rispondono nel seguente modo: il 60 % da uno a tre corsi, il 37 % più di tre corsi.

Grafico 9.: Quanti corsi di aggiornamento ha frequentato negli ultimi due anni



10-Come giudica la sua professione

Il giudizio degli insegnanti relativo alla propria professione è il seguente: alcuni docenti esprimono una valutazione positiva (gratificante il 39%, e Creativa il 17,5%), mentre altri si esprimono negativamente (Faticosa il 35%, e Monotona il 8,5%).

Tabella 10.: come giudica la sua professione

Come giudica la sua professione				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Creativa	35	17,5	17,5	17,5
Monotona	17	8,5	8,5	26,0
Validi Gratificante	78	39,0	39,0	65,0
Faticosa	70	35,0	35,0	100,0
Totale	200	100,0	100,0	

Grafico10.: Come giudica la sua professione



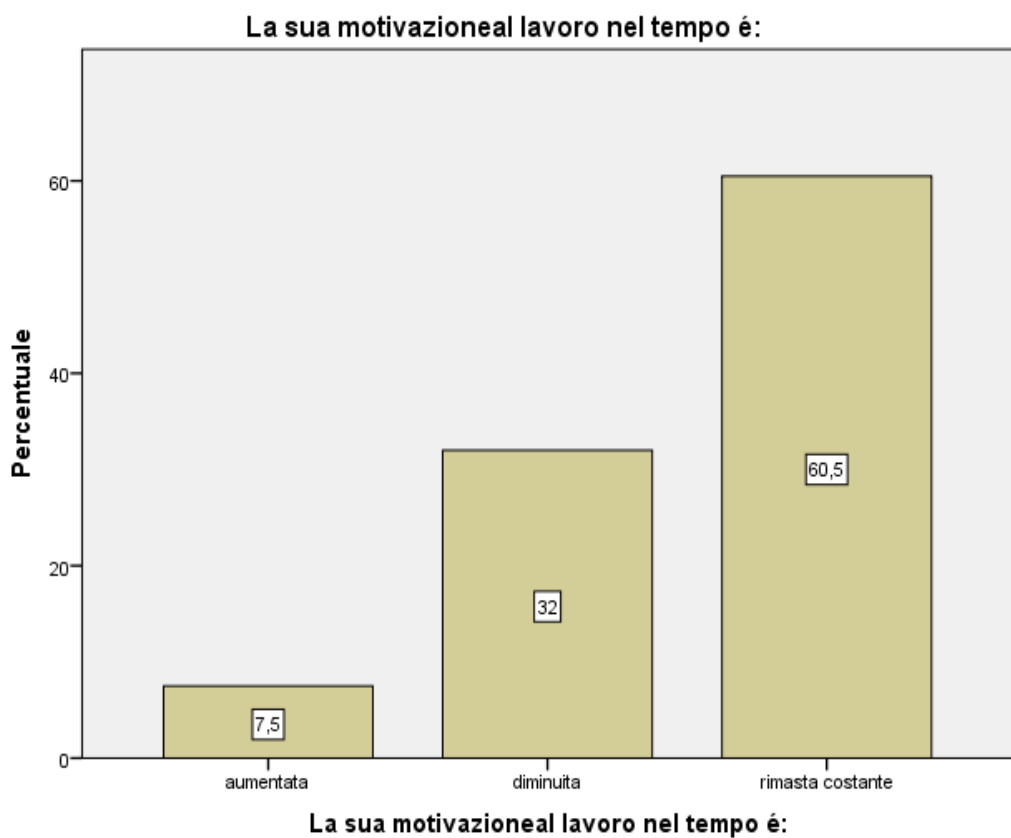
11-La sua motivazione al lavoro nel tempo è

Alla domanda: “La sua motivazione al lavoro nel tempo è”, gli insegnanti hanno risposto come indicato nella tabella seguente. Si nota che la motivazione rimane costante per il 60,5%, diminuita per il 32%, ed aumentata per il 7,5%.

Tabella 11.:La sua motivazione nel tempo

La sua motivazione al lavoro nel tempo é:				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	aumentata	15	7,5	7,5
	diminuita	64	32,0	39,5
	rimasta costante	121	60,5	100,0
	Totale	200	100,0	

Grafico 11.: La sua motivazione nel tempo è



12- L'alunno più difficile

A tale domanda , gli insegnanti hanno risposto nel seguente modo:

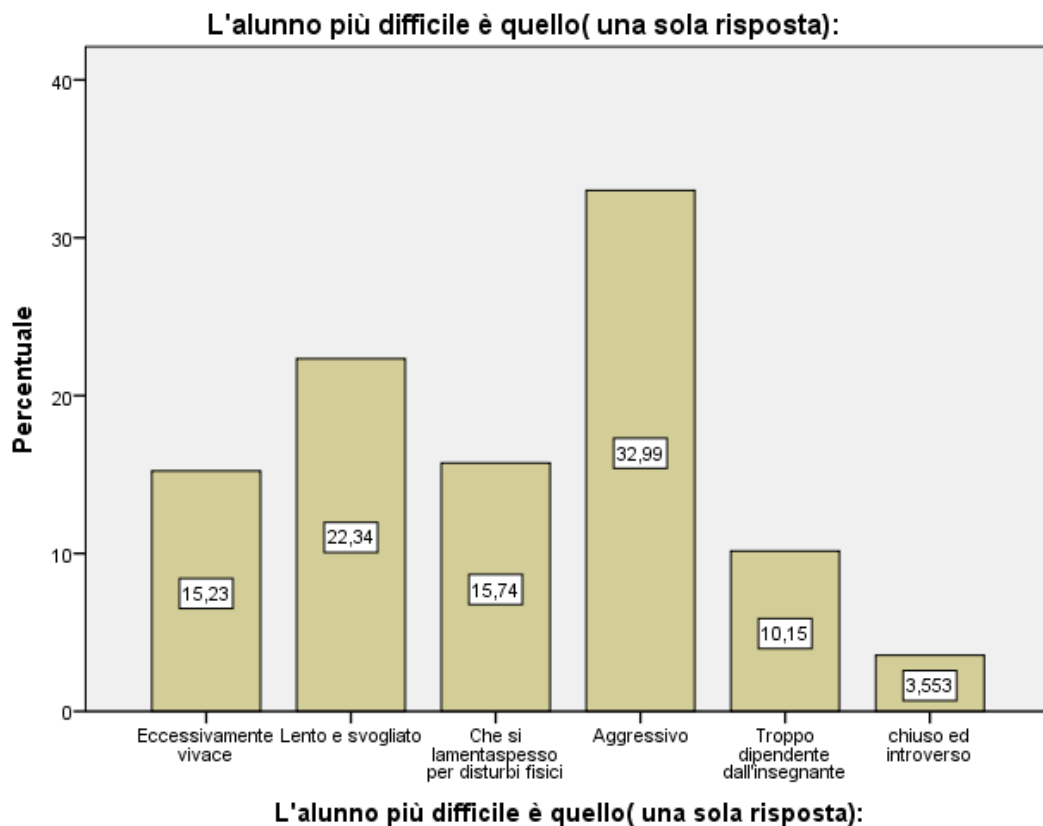
Tabella 12.: L'alunno più difficile è quello

L'alunno più difficile è quello(una sola risposta):

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Eccessivamente vivace	30	15,0	15,2	15,2
	Lento e svogliato	44	22,0	22,3	37,6
	Che si lamenta spesso per disturbi fisici	31	15,5	15,7	53,3
	Aggressivo	65	32,5	33,0	86,3
	Troppo dipendente dall'insegnante	20	10,0	10,2	96,4
	chiuso ed introverso	7	3,5	3,6	100,0
	Totale	197	98,5	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	3	1,5		
Totale		200	100,0		

Gli insegnanti hanno risposto che l'alunno più difficile è il soggetto "aggressivo" con il 32,5%, il 22% sostiene che si tratta dell'alunno "lento e svogliato", il 15,5% di quello che si "lamenta spesso per i disturbi fisici". Il 15% "eccessivamente vivace", ed il 10% chi è "troppo dipendente dall'insegnante", mentre il 3,5% colui che è "chiuso ed introverso".

Grafico 12.: L'alunno più difficile è quello



13-Come valuta la sua attuale forma fisica

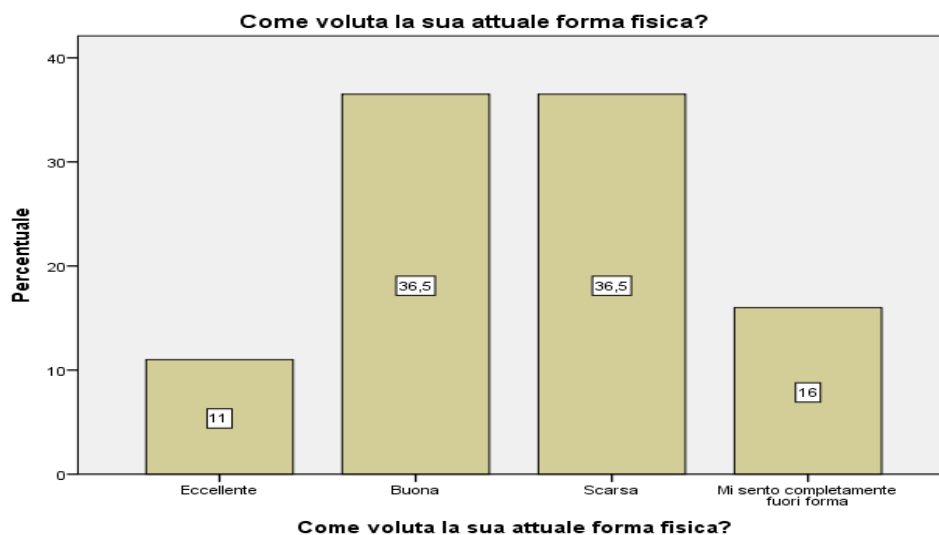
Alla domanda “Come valuta la sua attuale forma fisica”, i docenti hanno risposto nel seguente modo:

Tabella 13.: Come valuta la sua forma fisica

Come valuta la sua attuale forma fisica?				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Eccellente	22	11,0	11,0
	Buona	73	36,5	47,5
	Scarsa	73	36,5	84,0
	Mi sento completamente fuori forma	32	16,0	100,0
	Totale	200	100,0	100,0

Gli insegnanti di sostegno, per il 36,3% valutano la loro attuale forma fisica buona, segue il 36,3% scarsa, solo il 10,9% eccellente, e l'15,9% si considerano fuori forma.

Grafico 13.: Come valuta la sua forma fisica



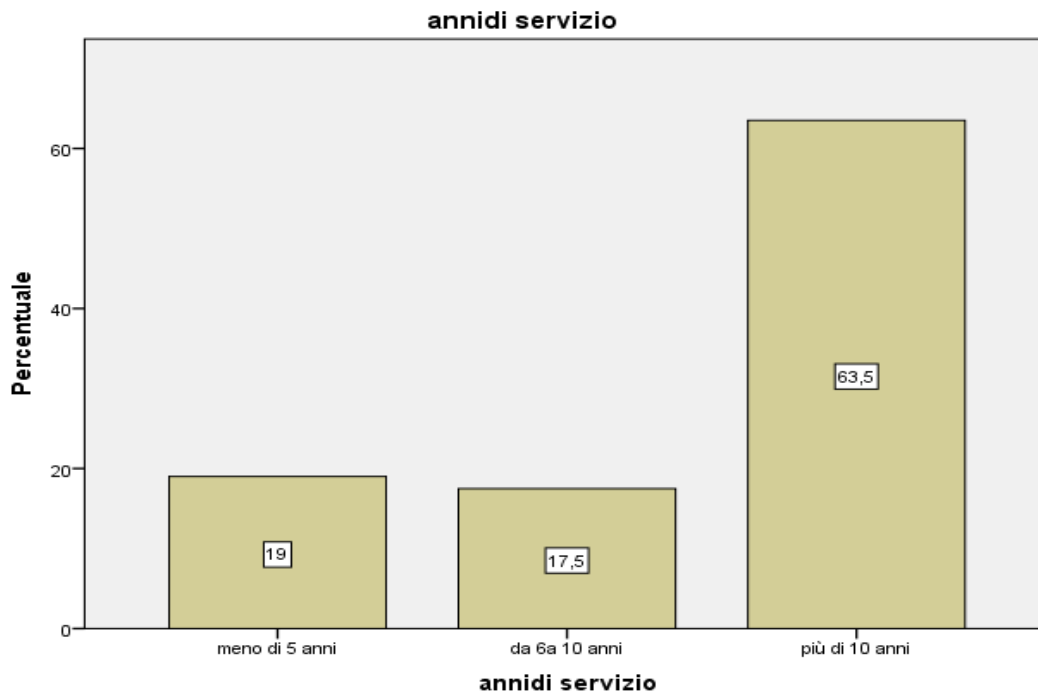
14- Gli anni di servizio

A tale domanda, gli insegnanti hanno risposto nel seguente modo:

Tabella14.:Gli anni di servizio

annidi servizio				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	meno di 5 anni	38	19,0	19,0
	da 6a 10 anni	35	17,5	36,5
	più di 10 anni	127	63,5	100,0
	Totale	200	100,0	

Grafico 14.: Gli anni di servizio



Gli insegnanti di sostegno, per il 19% meno di 5 anni di servizio, segue il 17,5% da 6 a 10 anni di servizio, e con una alta percentuale 63,2% docenti con più di 10 anni di servizio.

6.2 Analisi della sindrome di Burnout attraverso l'MBI di Maslach

Nelle seguenti tabelle vengono riportati i risultati relativi alle tre scale del test:

- Esaurimento Emotivo (media EE);
- Depersonalizzazione (media DP);
- Realizzazione Personale (media PA).

Per la valutazione del test è stata utilizzata la scala di Sirigatti e Stefanile (1993), riportata di seguito.

Esaurimento emotivo(EE): 1,2,3,6,8,13,14,16,20;

Realizzazione professionale (RL): 4,7,9,12,17,18,19,21;

Depersonalizzazione (DP): 5; 10,11,15,22.

6.2.1 Variabili in sottogruppi

Nelle successive analisi, è stata eseguita una suddivisione in base alle tre scale individuate: *esaurimento emotivo*, *depersonalizzazione* e *realizzazione personale*, messe a confronto con la parte socio-anagrafica. Questa analisi è stata effettuata per individuare se le persone che presentano una condizione di *burnout* manifestano caratteristiche peculiari. Per la valutazione di questi test si utilizzerà la scala di Sirigatti e Stefanile (1993), riportata di seguito.

Sottoscala del MBI	Categorizzazione del Burnout		
	Basso	Medio	Alto
Esaurimento emotivo	≤ 13	14-23	≥ 24
Depersonalizzazione	≤ 1	2-3	≥ 4
Realizzazione personale	≥ 40	34-39	≤ 33

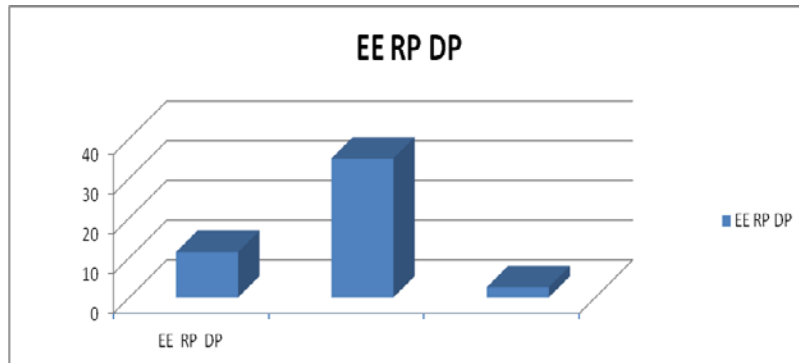
Verifica Ipotesi 1

Analizzando la media delle tre sottoscale del *burnout*, EE-RL-DP in relazione gli insegnanti di sostegno, si evidenzia una media pari a 14,4300, di docenti che presentano un probabile esaurimento emotivo. Una media di 34,9750 evidenzia i docenti di sostegno realizzati sul piano personale, infine una media di 2,5550 esprime gli insegnanti con una probabile depersonalizzazione.

Tabella 15.: frequenze delle tre sottoscale del Burnout

Statistiche				
		Esaurimento Emotivo	RP	Dp1
N	Validi	200	200	200
	Mancanti	0	0	0
Media		14,4300	34,9750	2,5550
Mediana		13,0000	36,5000	2,0000

Grafico 15.: frequenze nelle tre sottoscale



3 Correlazioni nei tre sottogruppi IMB

Nel complesso si evidenziano significative relazioni fra i tre indicatori del MBI di Sirigatti e Stefanili (1993). Il coefficiente di correlazione di Pearson quantifica la relazione lineare nelle variabili. Nel complesso si evidenziano significative relazioni fra i tre indicatori. Nella scala Esaurimento emotivo e Depersonalizzazione si osserva una relazione lineare positiva ($p < 0,001$), (Correlazione di Pearson = 0,574**) cioè coloro che avvertono un livello alto di esaurimento emotivo mostrano un elevata depersonalizzazione. La dimensione Realizzazione personale ed esaurimento emotivo presentano una relazione lineare negativa ($p < 0,001$), (Correlazione di Pearson = -0,364**), le due variabili sono correlate in senso inverso, ovvero coloro i quali avvertono un elevato livello di realizzazione personale presentano un basso tasso di esaurimento emotivo. Infine, le scale Realizzazione Personale e Depersonalizzazione presentano tra loro una relazione lineare negativa ed imperfetta, ($p < 0,001$), (Correlazione di Pearson = -0,318**), le due variabili sono correlate in senso inverso, coloro che avvertono un elevato depersonalizzazione presentano una bassa realizzazione personale.

Tavola 16. Correlazione Esaurimento emotivo-Depersonalizzazione

Depersonalizzazione	Correlación Pearson	,574**
	Sig.	,000
	N	200

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tavola 17. Correlazione Esaurimento emotivo- Realizzazione personale

Realizzazione personale	Correlación Pearson	-,364**
	Sig.	,000
	N	200

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tavola 18. Correlazione Realizzazione- Depersonalizzazione

Depersonalizzazione	Correlación Pearson	-,318**
	Sig.	,000
	N	200

* $p < .05$; ** $p < .01$

Analizzando i risultati ottenuti alla MBI nei tre indicatori di rischio di *Burnout*. Le percentuali relative ai tre livelli di *burnout* (basso, medio, alto), per ciascuna sottoscala sono: l'esaurimento emotivo (basso il 53,2%, medio il 33%, alto l' 14,5%); *la depersonalizzazione* (basso il 40,5%, medio il 31%, alto il 28,5%); per la *realizzazione personale* con percentuali,(basso il 35,5%, medio il 34%, alto il 30,5%).

Tabella 19.: Frequenze del valore delle tre categorie del burnout EE-RL-DP

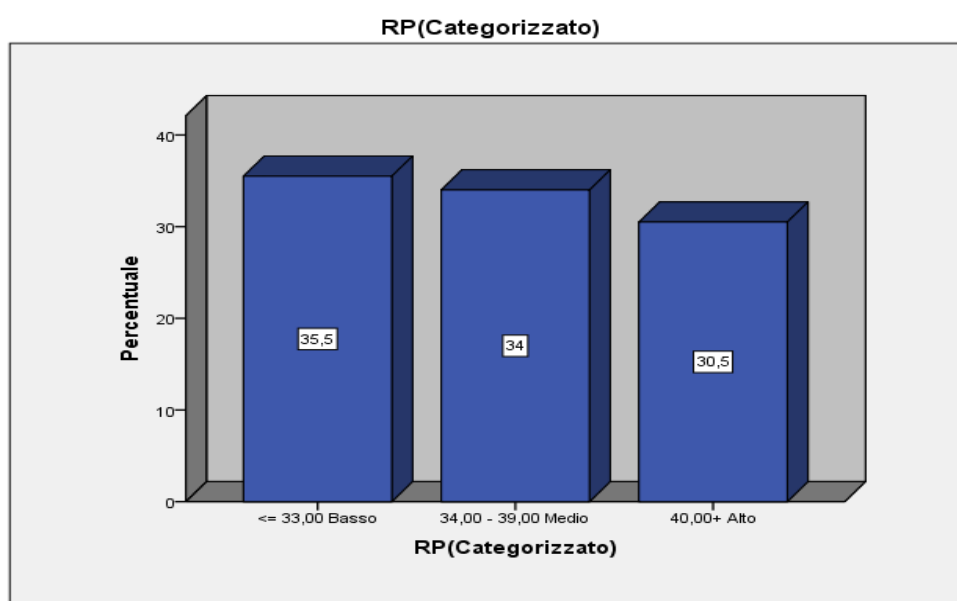
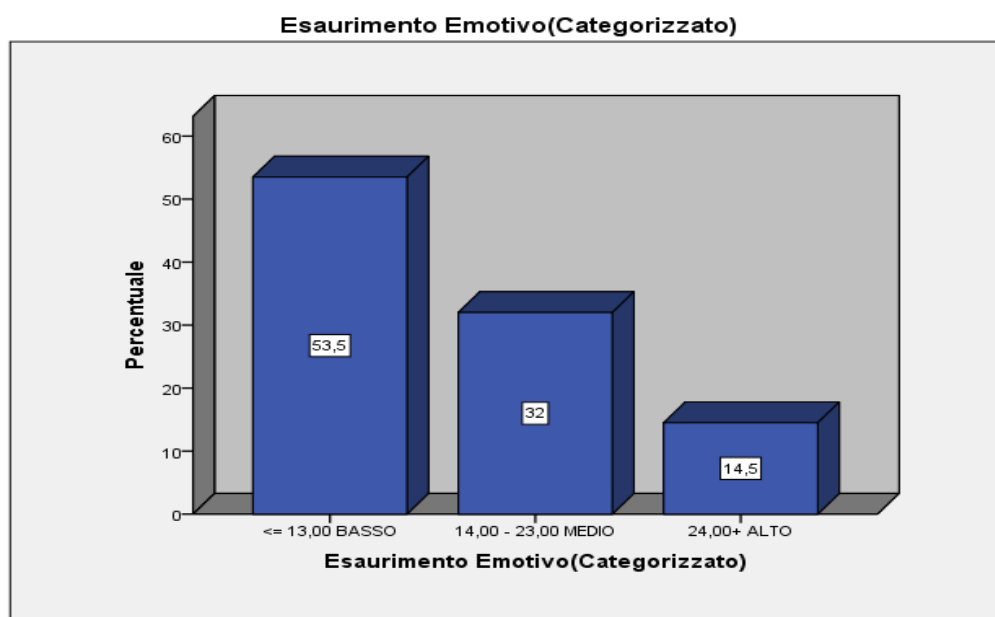
Esaurimento Emotivo (Categorizzato)				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	<= 13,00 BASSO	107	53,5	53,5
	14,00 - 23,00 MEDIO	64	32,0	85,5
	24,00+ ALTO	29	14,5	100,0
	Totale	200	100,0	100,0

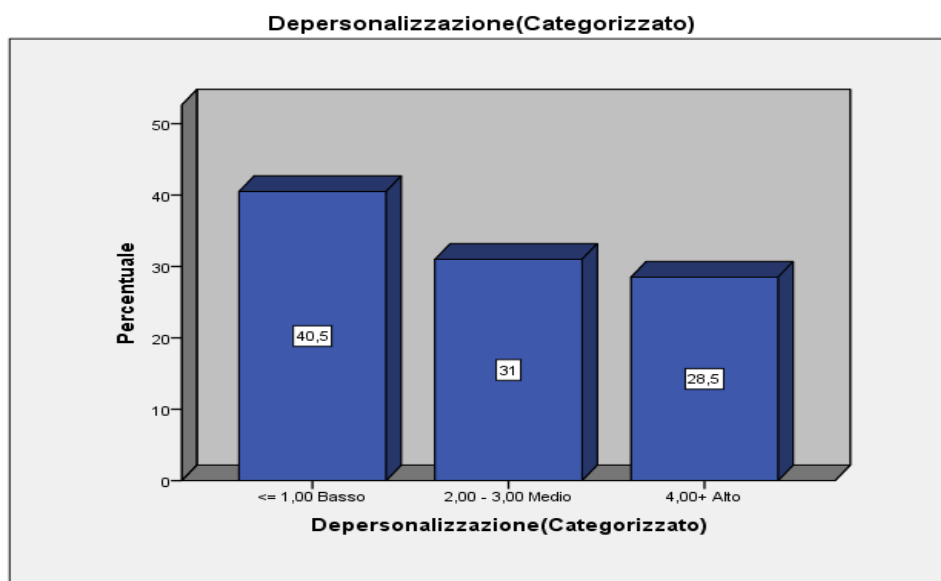
Realizzazione personale (Categorizzato)				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	<= 33,00 Basso	71	35,5	35,5
	34,00 - 39,00 Medio	68	34,0	69,5
	40,00+ Alto	61	30,5	100,0
	Totale	200	100,0	100,0

Depersonalizzazione (Categorizzato)				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	<= 1,00 Basso	81	40,5	40,5
	2,00 - 3,00 Medio	62	31,0	71,5
	4,00+ Alto	57	28,5	100,0
	Totale	200	100,0	100,0

Analizzando le tabelle, un livello elevato nella sottoscala esaurimento emotivo e depersonalizzazione, si traduce in un alto livello di *burnout*, ed un basso valore di realizzazione personale si traduce in un livello di *burnout* elevato.

Grafico 19: Livelli di burnout per ciascun indicatore- Valori medi- Campione totale (N.200)





6.2.2. Notizie anagrafiche

Verifica ipotesi 2.

1-Genere

Per verificare l'ipotesi secondo cui esisterebbe un effetto del genere sul *burnout*, sono state effettuate specifiche analisi (Test-t), condotte singolarmente per ogni sottoscala. Dai risultati si evidenzia che l'*esaurimento emotivo* è maggiore nelle femmine, e più basso nei maschi. *La realizzazione personale* e la *depersonalizzazione* non presentano differenze sostanziali.

Tabella 20. Esaurimento emotivo e prova t in base al genere (maschio/femmina)

Esaurimento emotivo	Genere						<i>t</i>	<i>p</i>
	Maschi			Femmine				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
	48	13,979	6,3228	152	14,57	7,0950	-,518	0,605

* $p < ,01$

Tabella 21. Realizzazione personale e prova t in base al genere (maschio/femmina)

Realizzazione personale	Genere						<i>t</i>	<i>p</i>
	Maschi			Femmine				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
	48	35,083	7,106	152	34,940	7,338		
							,118	,630

**p*<,01

* $p < ,01$

Tabella 22. Depersonalizzazione e prova t in base al genere (maschio/femmina)

Depersonalizzazione	Genere						<i>t</i>	<i>p</i>
	Maschi			Femmine				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
	48	2,5833	2,008	152	2,5461	2,1982	0,406	0,525

* $p < ,01$

2- Età

Per ciò che concerne l'analisi della varianza ad una via con ANOVA, dove come variabile indipendente è stata scelta l'età, mettendo in relazione la stessa con le variabili dipendenti (Esaurimento emotivo, Depersonalizzazione, Realizzazione Lavorativa), è stato possibile osservare che: la *realizzazione personale* presenta una media maggiore nell'età 20/30 e 31 a 40 anni ($p < 0,05$), il test post-hoc fa emergere che nella sottoscala *Esaurimento Emotivo* si evidenzia significatività statistica, ovvero che gli insegnanti della fascia di età tra i 41 a 50 anni riportano livelli più elevati di esaurimento emotivo, rispetto alla fascia di età tra i 31 a 40 ed i 20 a 30 anni ($p < 0,05$). La depersonalizzazione non presenta differenza significativa.

Tabella 23.: Test ANOVA età vs-Esaurimento Emotivo

Scala	Età raggruppata	N	Media	DT	ANOVA		
					F	Sig.	
Esaurimento emotivo	da 20 a 30(g1)	9	12,444	3,8765	4,127	,003	g3-g2* g3-g4*
	da 31 a 40(g2)	33	12,818	5,1928			
	da 41 a 50(g3)	89	16,555	7,9367			
	Da 51 a 60(g4)	62	12,639	5,7707			
	Oltre 61(g5)	7	12,857	5,2417			

Tabella 24.: Test ANOVA età vs-Realizzazione Personale

Scala	Età raggruppata	N	Media	DT	ANOVA		
					F	Sig.	
Realizzazione personale	da 20 a 30(g1)	9	38,777	7,8066	3,172	,015	g1-g3* g2-g3*
	da 31 a 40(g2)	33	37,606	5,0307			
	da 41 a 50(g3)	90	33,255	7,8361			
	Da 51 a 60(g4)	61	35,442	6,8008			
	Oltre 61(g5)	7	35,714	7,3872			

Tavola 25.: Test ANOVA età vs-Depersonalizzazione

Scala	Età raggruppata	N	Media	DT	ANOVA		
					F	Sig.	
Depersonalizzazione	da 20 a 30	9	2,2222	1,3944	2,004	0,096	
	da 31 a 40	33	2,1212	1,6725			
	da 41 a 50	90	3,0222	2,4355			
	Da 51 a 60	61	2,1639	1,9763			
	Oltre 61	7	2,4286	1,6183			

Grafico 23.-Valori medi dell'esaurimento emotivo per fasce d'età



Grafico 24 Valori medi della Realizzazione lavorativa per fasce d'età

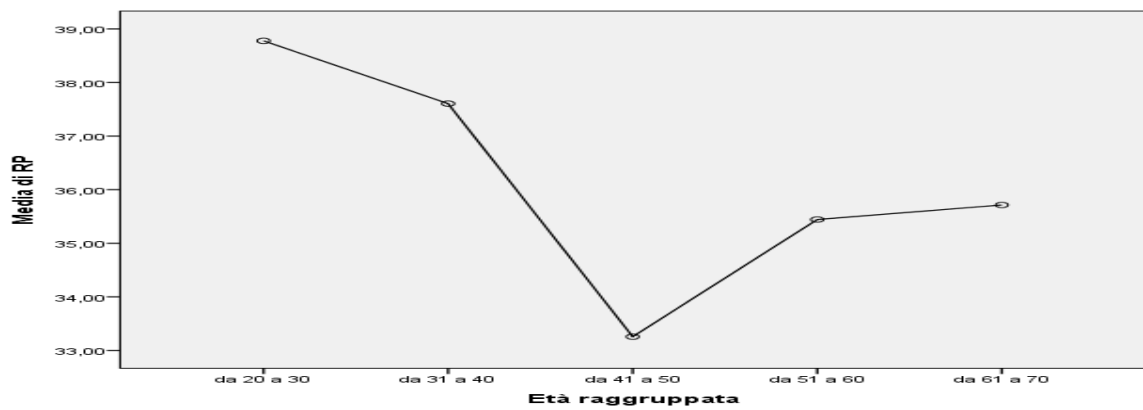
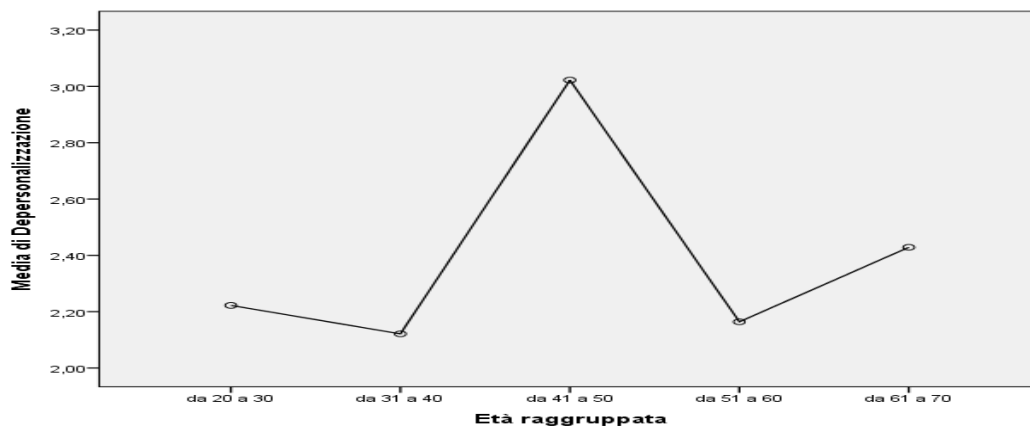


Grafico 25. Valori medi della Depersonalizzazione per fasce d'età



3. Stato civile

Per studiare lo stato civile in relazione alle tre dimensioni del Burnout (Esaurimento emotivo, Depersonalizzazione e Realizzazione personale), è stato raggruppato in quattro categorie (libero, coniugato/convivente, separato/divorziato e vedovo). Analizzando l'effetto dello stato civile sui livelli di *burnout*, risulta che i docenti separati-divorziati riportano livelli più alti di *esaurimento emotivo* e di *depersonalizzazione*, dunque il dato risulta avere una significatività di ($p < 0,05$). La realizzazione personale è più alta nei docenti di stato civile libero ($p < 0,05$).

Tabella 26.: Test ANOVA statocivile vs-Esaurimento emotivo

Scala	Stato civile	N	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Esaurimento emotivo	Libero(g1)	47	15,170	7,2150	4,084	,008
	Coniugato/ convivente(g2)	134	13,514	6,2753		
	Separato/divorziato(g3)	17	19,352	8,8100		
	Vedovo(g4)	2	16,500	7,7781		

| g3-g1* | | g3-g2* |

Grafico 26: Test ANOVA stato civile vs-Esaurimento emotivo

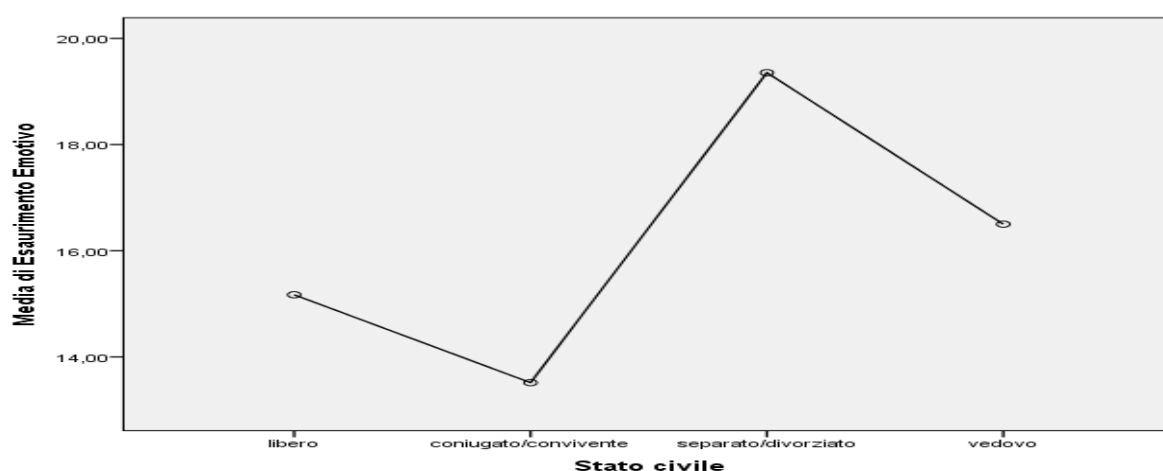


Tabella 27.: Test ANOVA statocivile vs-Realizzazione personale

Scala	Come mi sento rispetto al lavoro	N	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Realizzazione personale	Libero(g1)	47	37,191	6,091	3,252	0,023
	Coniugato/convivente(g2)	134	34,671	7,5709		
	Separato/divorziato(g3)	17	31,117	6,1429		
	Vedovo(g4)	2	36,000	8,4852		

| g1-g2* | | g1-g-3* |

Grafico 27.: Test ANOVA stato civile vs-Realizzazione personale

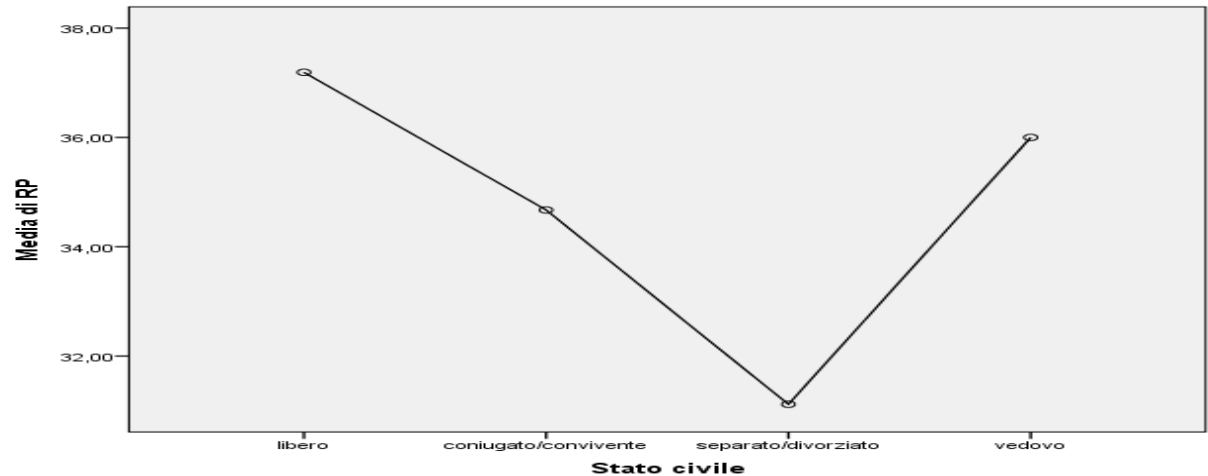
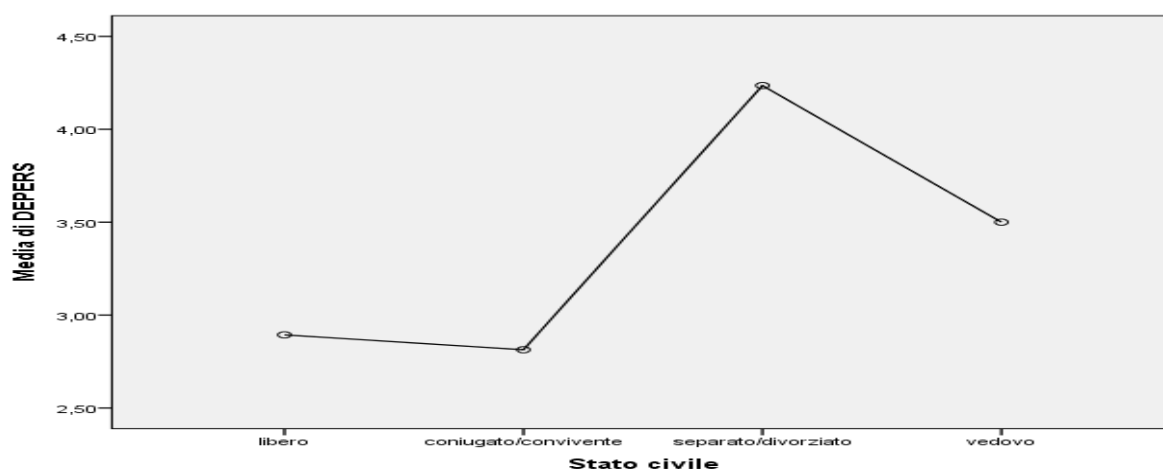


Tabella 28.: Test ANOVA stato civile vs-Depersonalizzazione

Scala	Come mi sento rispetto al lavoro	N	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Depersonalizzazione	Libero (g1)	47	2,3617	1,8228	4,096	0,008
	Coniugato/ convivente(g 2)	134	2,395	2,1868		
	Separato/div orziato(g3)	17	4,117	2,1178		
	Vedovo(g4)	2	4,5000	2,149		

| g3-g1* | | g3-g-2* |

Grafico 28.: Test ANOVA stato civile vs-Depersonalizzazione



6.2.3. Variabili del Lavoro

Di seguito vengono evidenziate le analisi relative alle seguenti variabili:

- Titolo di studio;
- Come mi sento rispetto al lavoro;
- Anni di servizio;
- Giudizio rispetto alla professione;

- Forma fisica.

1 Titolo di studio

Per verificare l'effetto che la variabile Titolo di studio può avere sui tre livelli di *burnout*, sono state effettuate analisi della varianza ad una via (ANOVA), condotte singolarmente per ciascuna sottoscala(MBI).

Emerge che i docenti con “altre Laure”, ossia con lauree non attinenti all'insegnamento, hanno una media più alta (15,7632) nella sottoscala *Esaurimento emotivo*, seguiti dai docenti con *diploma magistrale*, con una media (14,3333), ed infine gli insegnanti con la *Laurea in scienze della formazione*, con media di (13,3611). Rispetto alla realizzazione personale la media più alta (35,3889) è stata riscontrata nei docenti con la Laurea in scienze della formazione, seguiti dai docenti con diploma magistrale ed altre Lauree, con una media di (34).I docenti depersonalizzati con una media maggiore(M=2,6053) sono coloro che hanno altre lauree. Dai risultati dell'analisi realizzati con ANOVA non si evidenziano differenze significative nelle variabili titolo di studio, rispetto alle tre sottoscale del *burnout*.

Tabella 29.: Test ANOVA titolo di studio vs-Esaurimento emotivo

Scala	Titolo di studio	N	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Esaurimento emotivo	Diploma magistrale	126	14,333	6,8760	1,153	,318
	Laurea in scienze della formazione primaria	36	13,361	6,5646		
	altre lauree	38	15,763	7,2872		

Grafico 29.: Test ANOVA titolo di studio vs-Esaurimento emotivo

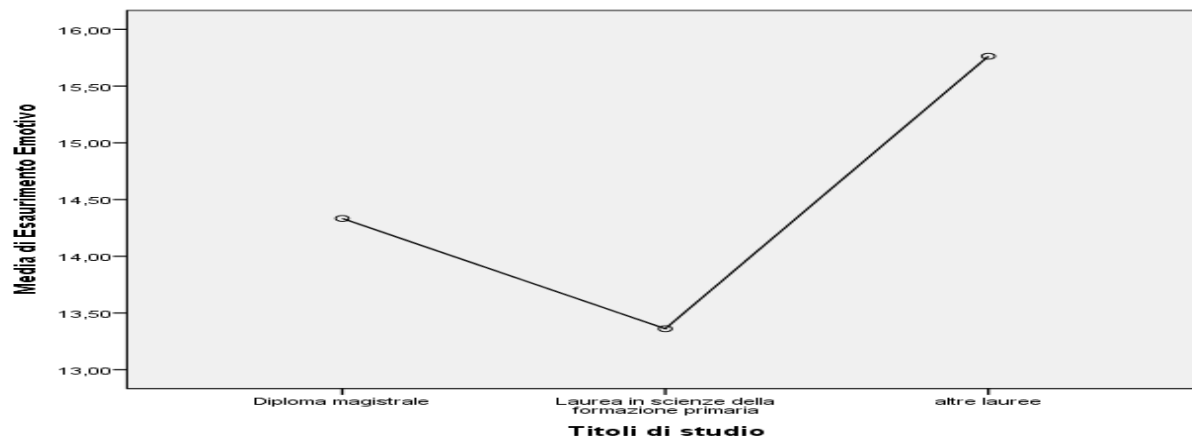


Tavola 30.: Test ANOVA titolo di studio vs-Realizzazione personale

Scala	Titolo di studio	N	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Realizzazione personale	Diploma magistrale	126	34,825	7,4200	,214	,808
	Laurea in scienze della formazione primaria	36	35,694	6,819		
	altre lauree	38	34,789	7,3047		

Grafico 30.: Test ANOVA titolo di studio vs-Realizzazione personale

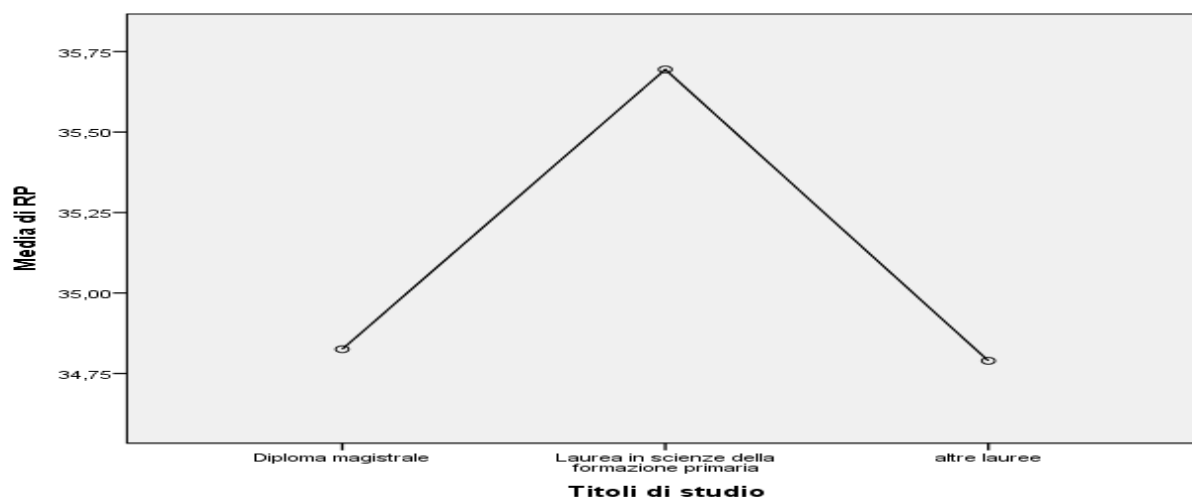
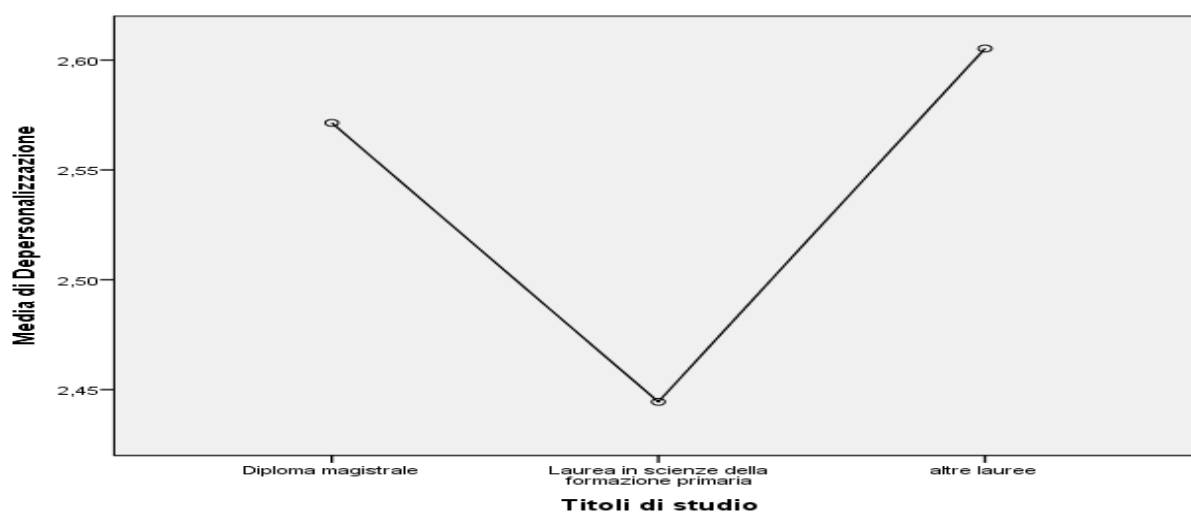


Tavola 31.: Test ANOVA titolo di studio vs-Depersonalizzazione

Scala	Titolo di studio	N	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Depersonalizzazione	Diploma magistrale	126	2,571	2,5714	,061	,941
	Laurea in scienze della formazione primaria	36	2,4444	2,3107		
	altre lauree	38	2,605	2,020		

Grafico 31.: Test ANOVA titolo di studio vs-Depersonalizzazione



3. Test ANOVA Come mi sento rispetto al lavoro

Sono state effettuate analisi del ANOVA, per far emergere come si sentono i docenti al lavoro rispetto alle tre scale del *burnout*. Emerge che i docenti stressati presentano una media elevata (15,6774), seguita dai docenti poco stressati con una media (14,1711), nella sottoscala *Esaurimento emotivo*. La sottoscala *Realizzazione lavorativa* i docenti poco o per nulla stressati sono maggiori (M=35), rispetto a coloro che sono stressati (M=32,46) infine per ciò che concerne la sottoscala *Depersonalizzazione*, i docenti molto stressati presentano una media di 3,5000 seguita

dai docenti stressati 2,806 . I risultati sono riportati nella tabella 6-8, non si evidenziano differenze significative.

Tabella 32.: Test ANOVA come mi sento rispetto al lavoro vs-Esaurimento emotivo

Scala	Come mi sento rispetto al lavoro	N	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Esaurimento emotivo	Per nulla stressato	89	13,91	6,4414	1,865	,137
	Poco stressato/a	76	14,17	6,4753		
	Stressato/a	31	15,67	8,7307		
	Molto stressato/a	4	21,25	6,9067		

Grafico 32.: Test ANOVA come mi sento rispetto al lavoro vs-Esaurimento emotivo

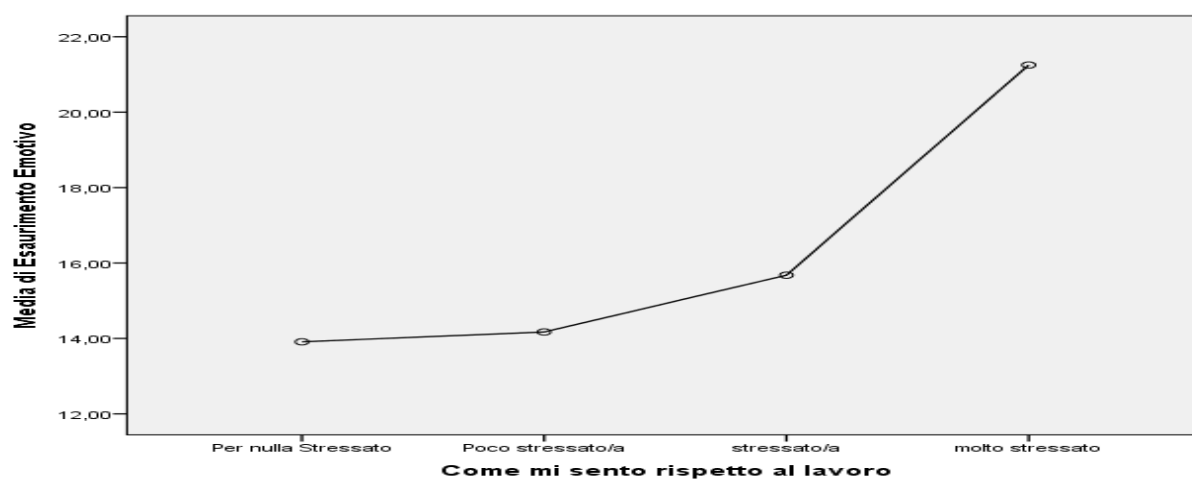


Tavola 33: Test ANOVA come mi sento rispetto al lavoro vs-Realizzazione personale

Scala	Come mi sento rispetto al lavoro	N	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Realizzazione	Per nulla stressato	89	35,191	7,452	1,007	,391
	Poco stressato/a	76	35,473	6,438		
	Stressato/a	31	33,741	8,4062		
	Molto stressato/a	4	30,250	8,770		

Grafico 33. Test ANOVA come mi sento rispetto al lavoro vs Realizzazzione personale

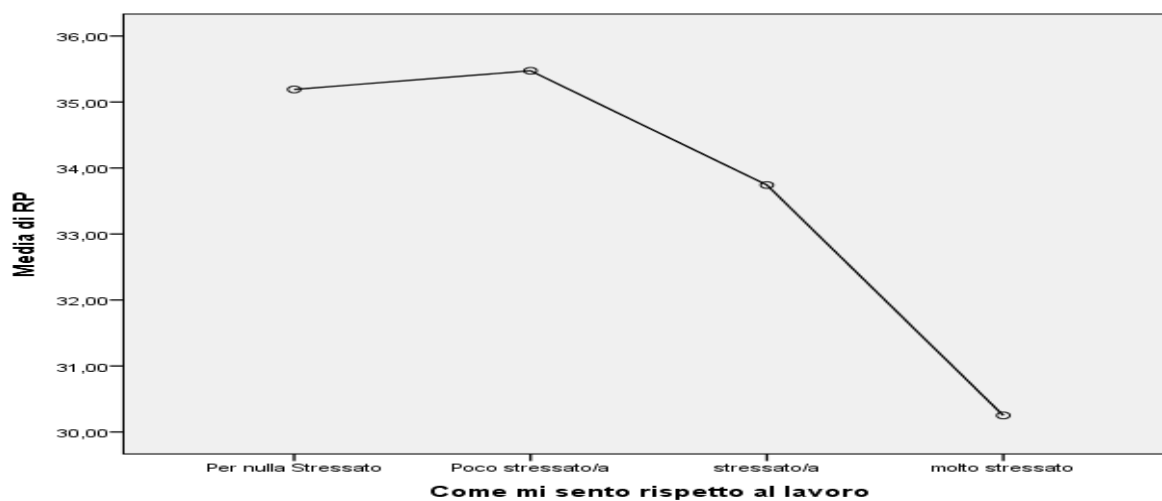
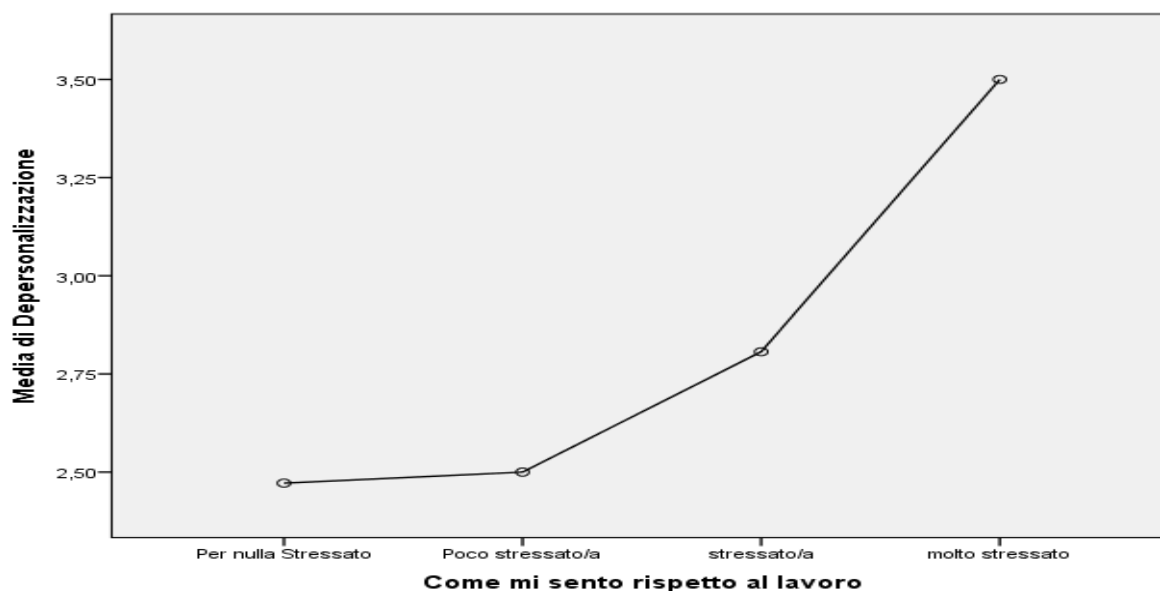


Tavola 34.: Test ANOVA come mi sento rispetto al lavoro vs-Depersonalizzazione

Scala	Come mi sento rispetto al lavoro	N	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Depersonalizzazione	Per nulla stressato	89	2,4719	2,471	,456	,713
	Poco stressato/a	76	2,5000	2,0558		
	Stressato/a	31	2,806	2,3723		
	Molto stressato/a	4	3,5000	2,3804		

Grafico 34.: Test ANOVA come mi sento rispetto al lavoro vs-Depersonalizzazione



6.2.3.1: Anni di servizio

Analizzando gli anni di servizio degli insegnanti, risulta che i docenti con più di 10 anni riportano livelli alti di *esaurimento emotivo* e di *depersonalizzazione*, con una

significatività pari a ($p<.0,05$). Per quanto riguarda la *realizzazione personale* i docenti con meno di 5 anni di servizio presentano una media maggiore, dunque il dato risulta significativo ($p<.0,05$).

Tavola 35.: Test ANOVA Anni di servizio vs- Esaurimento

Scala	Anni di servizio	N	Media	DT	ANOVA		
					F	Sig.	
Esaurimento emotivo	meno di 5 anni(g1)	38	11,894	4,2221	3,321	,038	g3-g1*
	da 6a 10 anni(g2)	35	14,600	4,4734			
	più di 10 anni(g3)	127	15,141	7,8898			

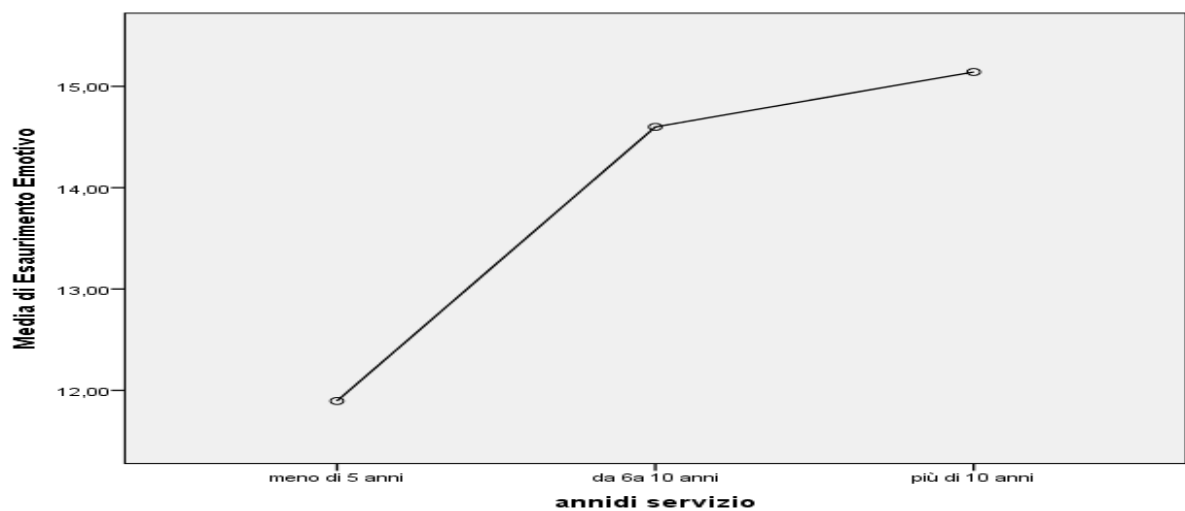
Tavola 36.:Test ANOVA Anni di servizio vs-Realizzazione personale

Scala	Anni di servizio	N	Media	DT	ANOVA		
					F	Sig.	
Realizzazione personale	meno di 5 anni(g1)	38	37,210	8,2532	3,328	,038	g1-g3*
	da 6a 10 anni(g2)	35	35,942	10,707			
	più di 10 anni(g3)	127	33,122	9,2882			

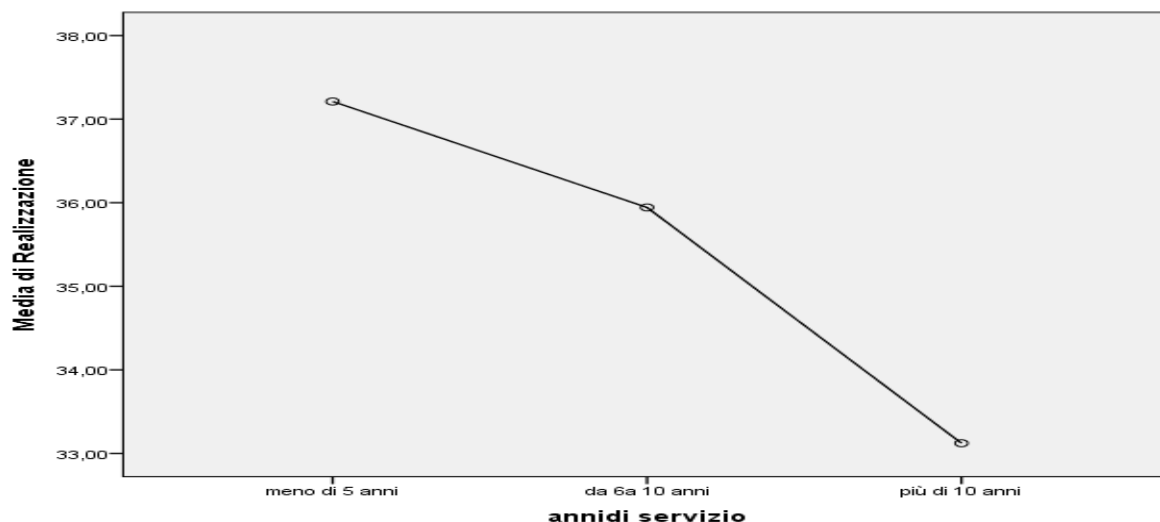
Tavola 37.:Test ANOVA Anni di servizio vs-Depersonalizzazione

Scala	Anni di servizio	N	Media	DT	ANOVA		
					F	Sig.	
Depersonalizzazione	meno di 5 anni (g1)	38	1,894	1,502	3,559	,030	g3-g1*
	da 6a 10 anni (g2)	35	2,200	1,7623			
	più di 10 anni (g3)	127	2,850	2,3539			

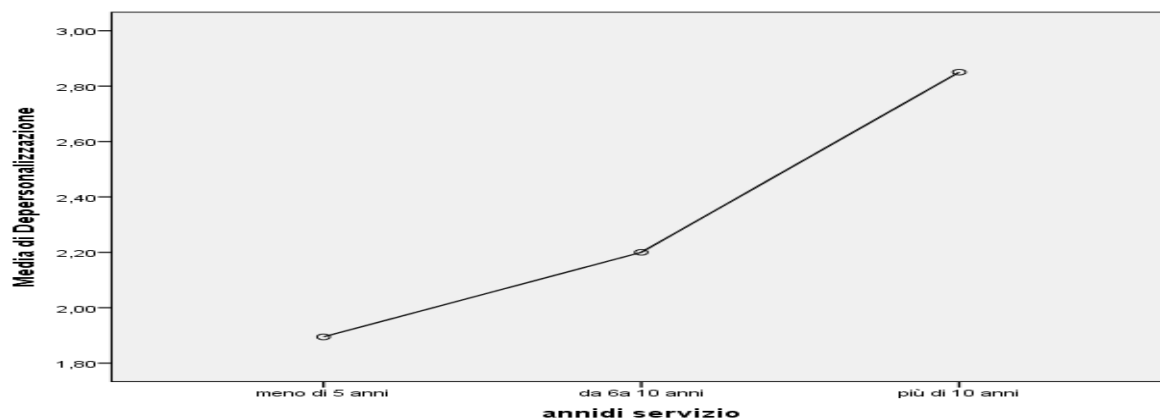
Grafici 35.: Test ANOVA Anni di servizio vs- tre Esaurimento



Grafici 36.: Test ANOVA Anni di servizio vs- Realizzazione personale



Grafici 37.: Test ANOVA Anni di servizio vs- depersonalizzazione



6.2.3.2. Come giudica la sua professione

Analizzando i risultati emersi dal test Anova univariato, possiamo dedurre che i docenti, giudicano la professione Faticosa, riportano livelli di media più alti (16,653) di *esaurimento emotivo*, con una significatività pari a ($p < .0,05$). Per quanto riguarda la *realizzazione personale* e la *depersonalizzazione* non si evidenziano significatività.

Tabella 38.: Test ANOVA come giudica la professione vs- Esaurimento emotivo

Scala	Come giudica la sua professione	N	Media	DT	ANOVA		
					F	Sig.	
Esaurimento emotivo	Creativa(g1)	35	11,942	5,8508	4,8665	,003	g4-g1* g4-g3*
	Monotona(g2)	13	13,461	6,2798			
	Gratificante (g3)	77	13,558	6,0903			
	Faticosa(g4)	75	16,653	7,6925			

Tabella 39.: TestANOVA come giudica la professione vs-Depersonalizzazione

Scala	Come giudica la sua professione	N	Media	DT	ANOVA		
					F	Sig.	
Depersonalizzazione	Creativa(g1)	35	2,1143	1,6228	1,096	,352	
	Monotona(g2)	13	2,3077	1,8432			
	Gratificante (g3)	77	2,4935	2,1982			
	Faticosa(g4)	75	2,8667	2,3442			

Grafico 39.: TestANOVA come giudica la professione vs-Depersonalizzazione

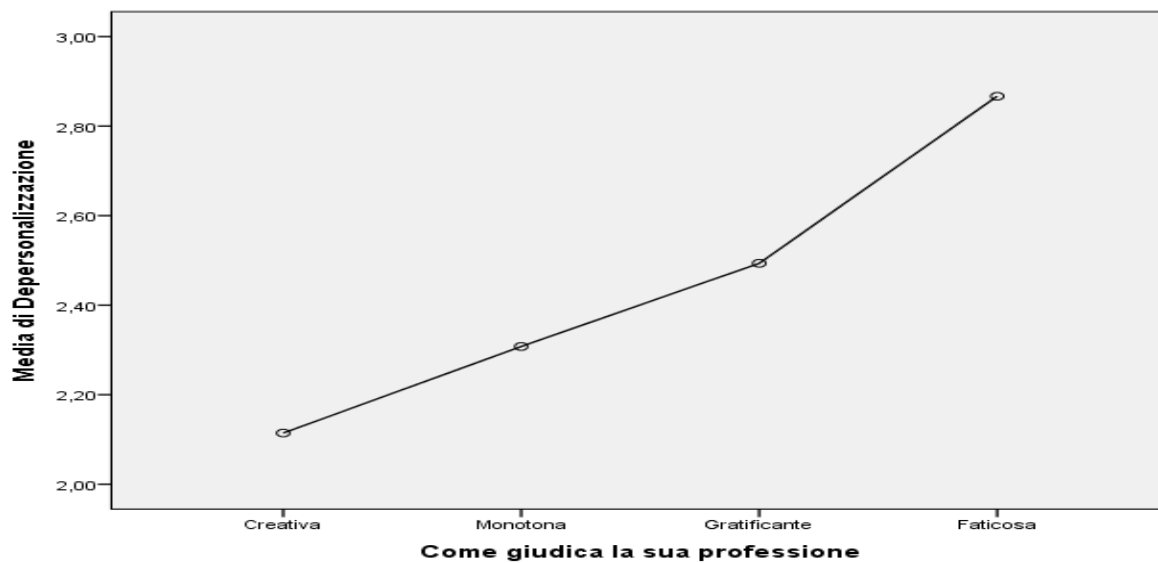


Tabella 40.: TestANOVA come giudica la professione vs-Realizzazione personale

Scala	Come giudica la sua professione	N	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Realizzazione personale	Creativa(g1)	35	36,428	7,993	1,700	,168
	Monotona(g2)	13	32,384	10,308		
	Gratificante (g3)	77	35,675	6,2879		
	Faticosa(g4)	75	34,026	7,1546		

Grafico 40.: TestANOVA come giudica la professione vs-Realizzazione personale



6.2.3.3: Forma fisica

Analizzando l'effetto dello della forma fisica dei docenti sui livelli di *burnout*, risulta che i docenti che si sentono fuori forma riportano livelli più alti di *esaurimento emotivo*, dunque il dato risulta avere una significatività di ($p < 0,05$). Per quanto riguarda la *realizzazione personale* i docenti con una forma fisica eccellente, buona e scarsa presentano una media maggiore e una significatività di ($p < 0,05$). Infine il docente con livelli alti di depersonalizzazione presentano una forma fisica completamente fuori forma di ($p < 0,05$).

Tabella 41.: TestANOVA gli anni di servizio vs-Esaurimento emotivo

Scala	Forma fisica	N	Media	DT	ANOVA			
					F	Sig.		
Esaurimento emotivo	Eccellente(g1)	22	12,954	3,6184	39,657	,000	g4-g1* g4-g2* g4-g3*	
	Buona(g2)	73	12,630	5,2001				
	Scarsa(g3)	73	12,424	5,1852				
	Mi sento completamente fuori forma(g4)	32	24,125	5,5123				

Tabella 42.: TestANOVA gli anni di servizio vs-Realizzazione personale

Scala	Forma fisica	N	Media	DT	ANOVA			
					F	Sig.		
Realizzazione personale	Eccellente(g1)	22	37,409	5,377	17,305	,000	g1-g4* g2-g4* g3-g4*	
	Buona(g2)	73	35,260	7,425				
	Scarsa(g3)	73	37,164	5,449				
	Mi sento completamente fuori forma(g4)	32	27,656	7,164				

Tabella 43.: TestANOVA gli anni di servizio vs-Depersonalizzazione

Scala	Forma fisica	N	Media	DT	ANOVA			
					F	Sig.		
Depersonalizzazione	Eccellente(g1)	22	1,7727	1,6310	24,138	,000	g4-g1*	g4-g2*
	Buona(g2)	73	2,3288	1,8488				
	Scarsa(g3)	73	1,9178	1,6137				
	Mi sento completamente fuori forma(g4)	32	5,0625	2,4221				

Grafico 41.: TestANOVA gli anni di servizio vs-Realizzazione personale

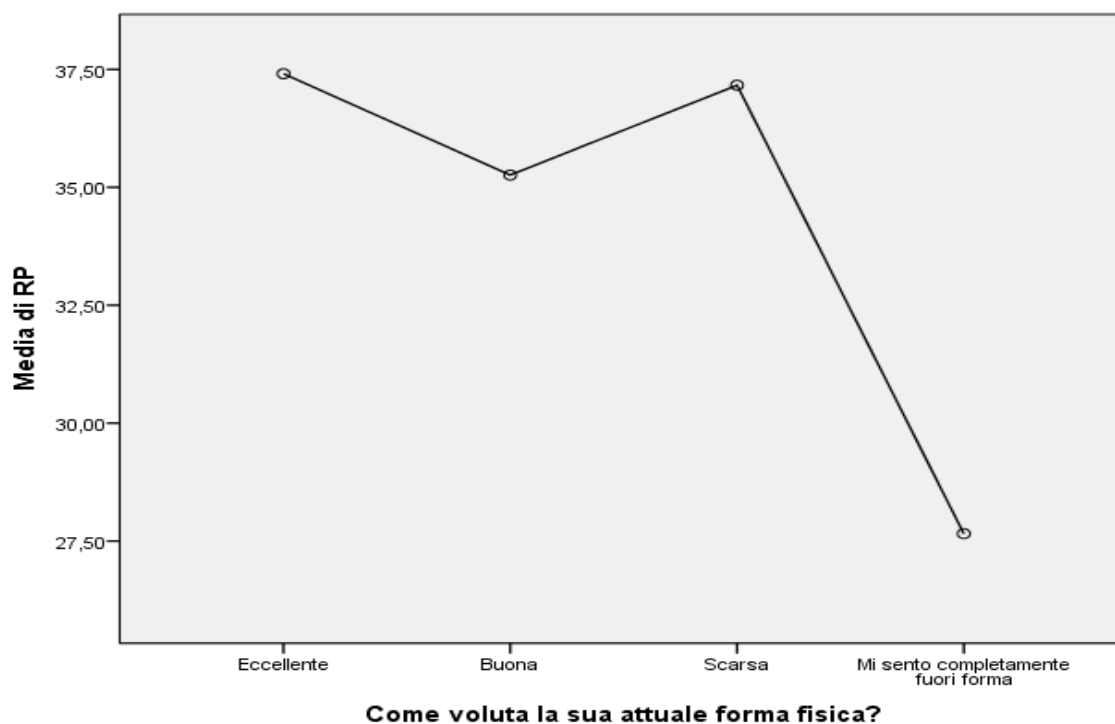
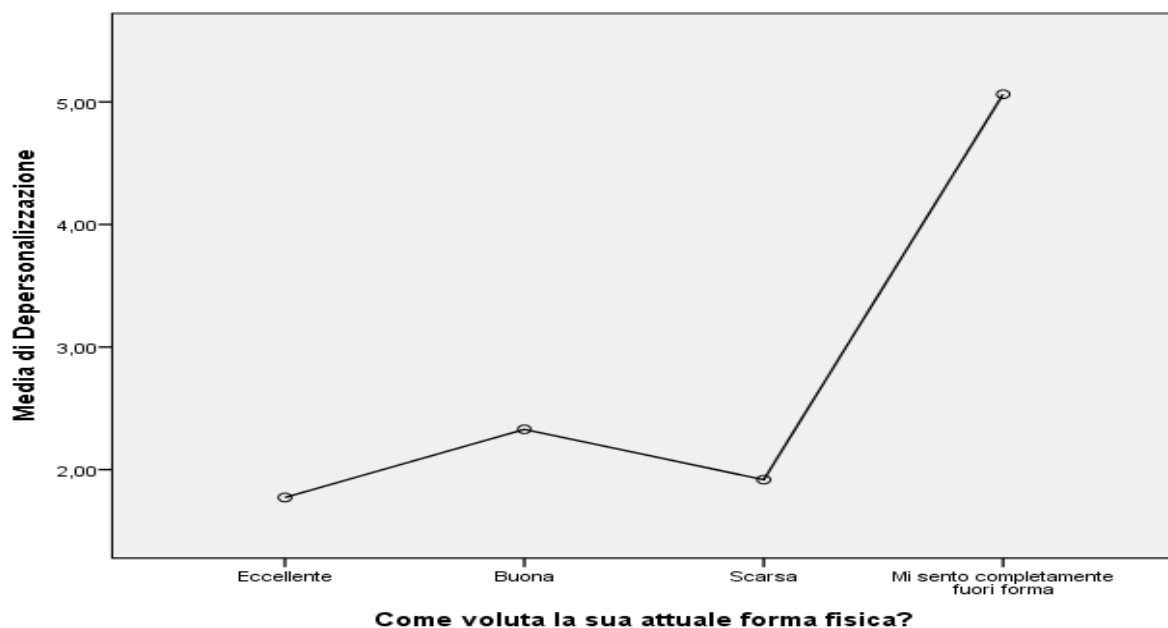


Tabella 42.: TestANOVA gli anni di servizio vs-Depersonalizzazio



6.2.4: Fattore di protezione al burnout motivazione e strategie di insegnamento

6.2.4.1 Soddisfazione lavorativa

Per verificare l'ipotesi secondo cui esisterebbe un effetto dell'età degli insegnanti di sostegno, sulla soddisfazione lavorativa, sono stati calcolati i punteggi medi attraverso l'analisi della varianza ad una via (ANOVA). Dai risultati emerge che nel genere non si presenta una differenza nella media tra maschi e femmine ($M=22$) vedi tabella 6-5, La soddisfazione lavorativa risulta essere maggiore nell'età raggruppata da 20 a 30 anni e 31 a 40 ($p<0,05$). Per ciò che concerne gli anni di servizio dei docenti, correlati con la variabile "soddisfazione lavorativa", emerge che: gli insegnanti che hanno da 1 a 5 anni di esperienza sono significativamente soddisfatti ($p<0,05$). Lo stato civile non presenta significatività, nella sottoscala soddisfazione.

Tabella 44.: Soddisfazione lavorativa e prova test-t in base al genere (maschio/femmina)

Soddisfazione lavorativa	Genere						<i>t</i>	<i>p</i>
	Maschi			Femmine				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
	47	24,0000	5,38113	151	24,2649	8,1475		
							-,209	,835
* <i>p</i> <,01								

**p*<,01

Tabella 45.: TestANOVA etàvs-soddisfazione lavorativa

Scala	Età raggruppata	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	ANOVA			
					<i>F</i>	<i>Sig.</i>		
Soddisfazione lavorativa	da 20 a 30(g1)	9	32,333	4,0926	7,169	,000	g1-g3* g1-g4*	g2-g3* g2-g4*
	da 31 a 40(g2)	33	27,939	14,813				
	da 41 a 50(g3)	89	22,696	4,4451				
	Da 51 a 60(g4)	60	22,766	3,1962				
	Oltre 61(g5)	7	27,571	7,4578				

Grafico 45.: TestANOVA etàvs-soddisfazione lavorativa

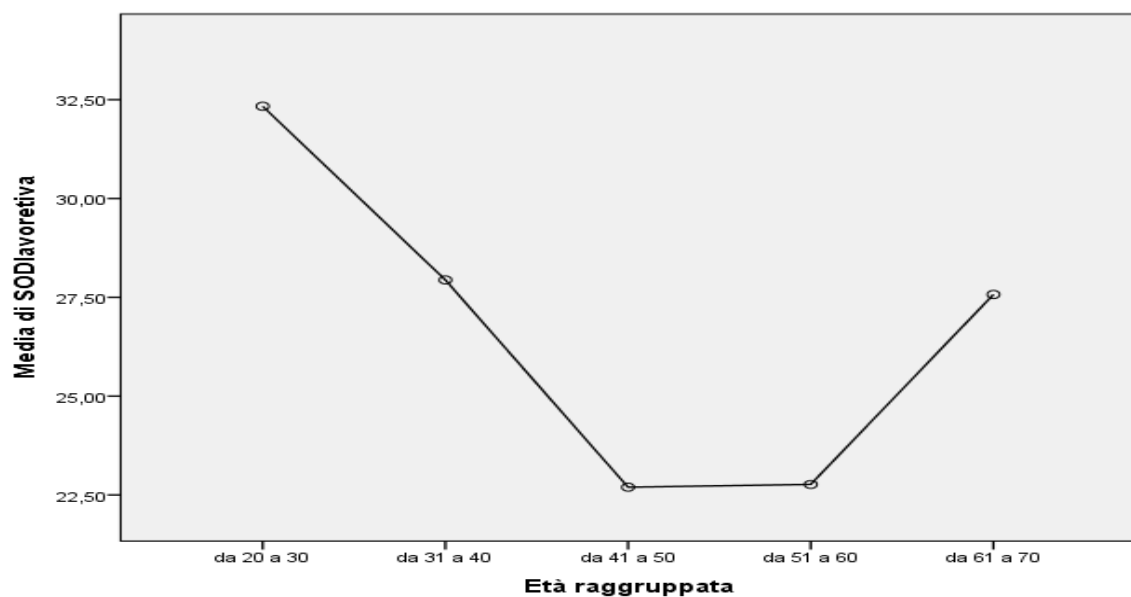


Tabella 46.: TestANOVA stato civilevs-soddisfazione

Scala	Stato civile	N	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Esaurimento emotivo	Libero(g1)	46	24,326	6,0113	178	,911
	Coniugato/ convivente(g2)	134	24,276	8,1981		
	Separato/divorziato(g3)	16	23,000	6,3140		
	Vedovo(g4)	2	26,202	9,8994		

Grafico 46.: TestANOVA stato civilevs-soddisfazione

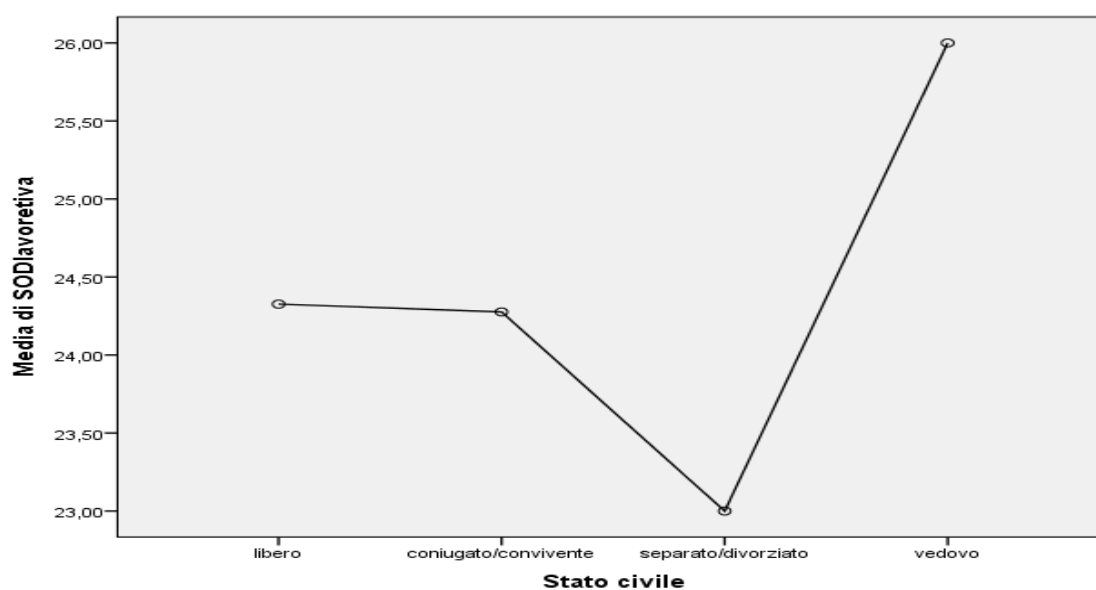
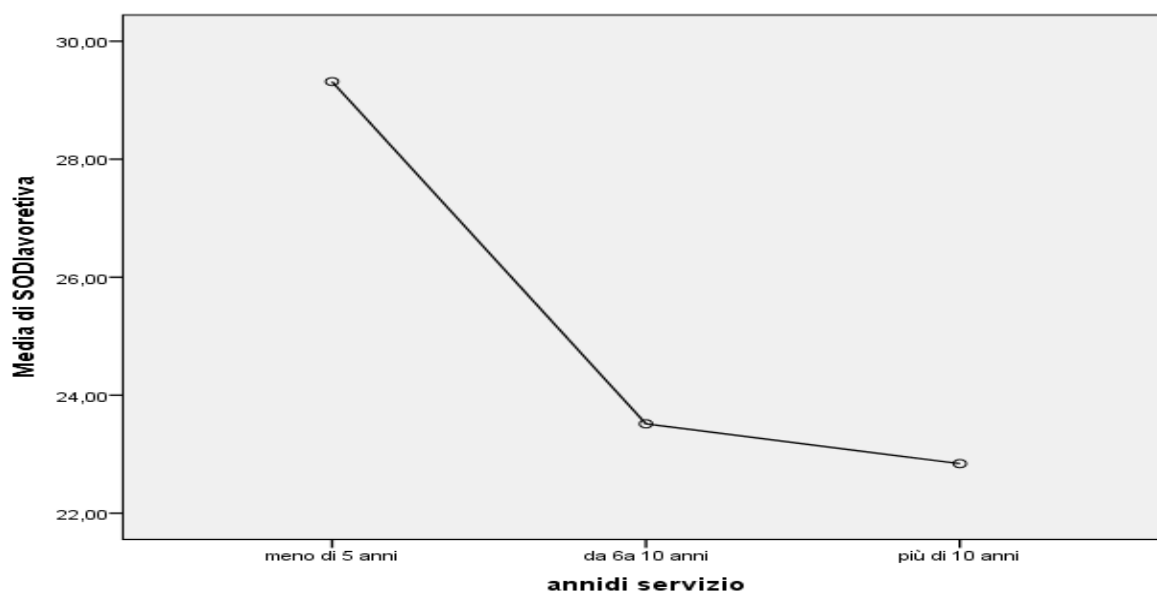


Tabella 47.: TestANOVA anni di serviziovs-soddisfazione

Scala	Anni di servizio	N	Media	DT	ANOVA		
					F	Sig.	
Soddisfazione lavorativa	meno di 5 anni(g1)	38	29,315	13,942	12,05	,000	g1-g2* g1-g3*
	da 6a 10 anni(g2)	35	23,514	4,2865			
	più di 10 anni(g3)	125	22,840	4,2434			

Grafico 47.: TestANOVA anni di serviziovs-soddisfazione



6.2.4.2. Verifica ipotesi 3

Emozioni nell'insegnamento

In primo luogo si è avviata una correlazione con la variabile genere, emerge che i docenti di sostegno di sesso maschile hanno una media maggiore di 61, rispetto ai docenti di sesso femminile (M=60). Continuando la correlazione con la variabile età, si presenta una media maggiore di 61,33 delle emozioni nell'insegnamento, nel gruppo di

età 20 a 30 probabilmente legato a docenti all'inizio della carriera. Seguito da docenti di età compresa tra 41 a 50 anni con una media di 60,94. Infine lo stato civile dei docenti correlato con le emozioni, emerge che: gli insegnanti coniugati o conviventi e separati o divorziati hanno una media uguale di 61. Non presentano differenze significative.

Tabella 48.: TestANOVA generevs-Emozioni nell'insegnamento

Genere						<i>t</i>	<i>p</i>
Maschi			Femmine				
<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
48	61.79	5.543	152	60.61	6.590	-.209	.835

Tabella 49.: TestANOVA etàvs-Emozioni nell'insegnamento

Scala	Età raggruppata	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	ANOVA	
					<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Emozioni nell'insegnamento	da 20 a 30(g1)	9	61,33	4,717	1,375	,244
	da 31 a 40(g2)	33	59,91	4,496		
	da 41 a 50(g3)	90	60,60	7,301		
	Da 51 a 60(g4)	61	61,23	5,172		
	Oltre 61(g5)	7	65,86	10,479		

Grafico 49.: TestANOVA etàvs-Emozioni nell'insegnamento

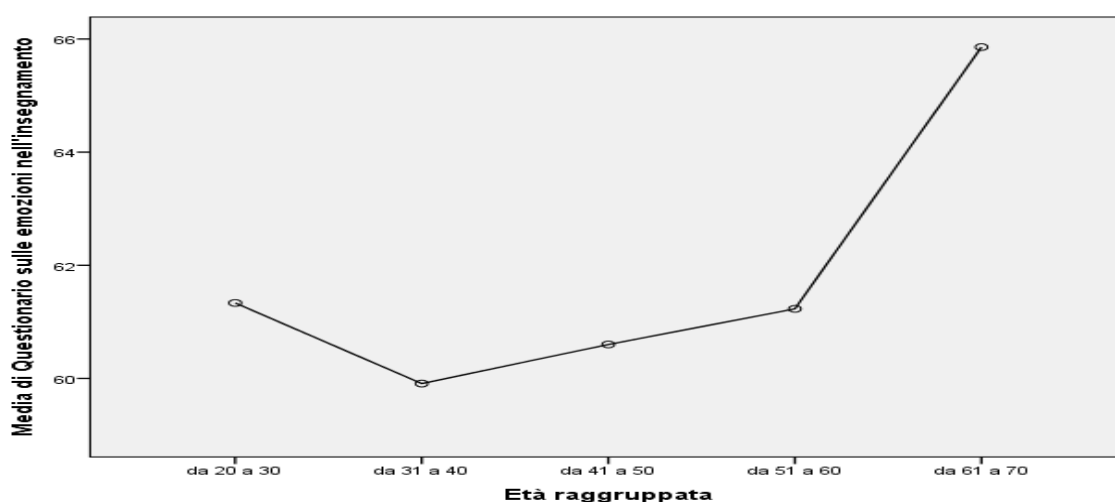
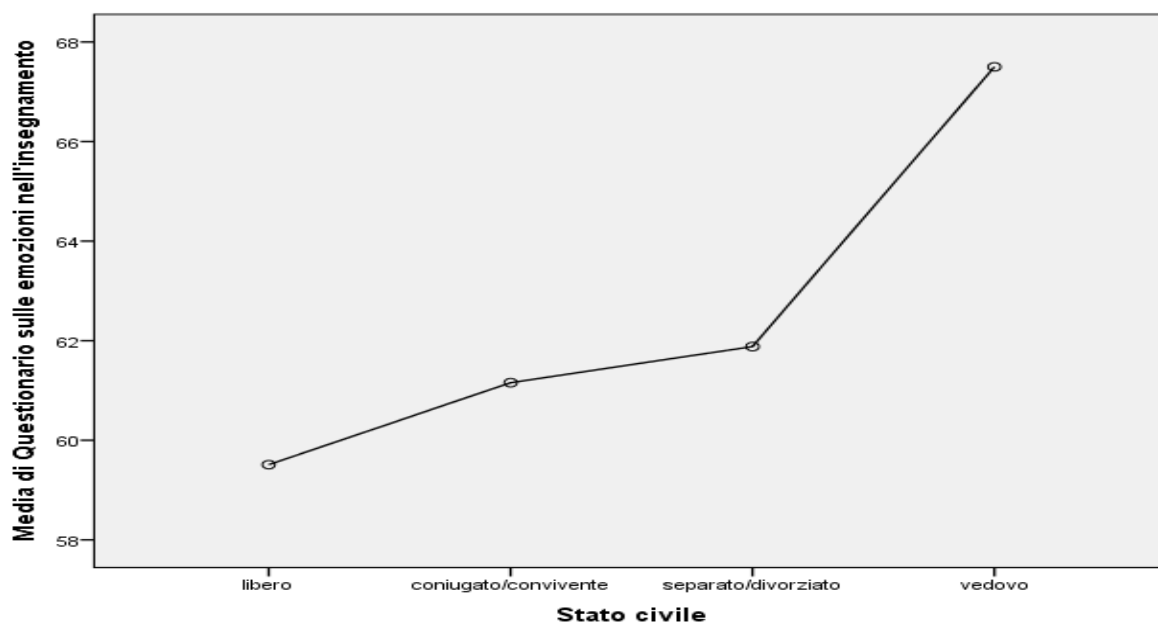


Tabella 50: TestANOVA statocivilevs-Emozioni nell'insegnamento

Scala	Stato civile	N	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Emozioni nell'insegnamento	Libero(g1)	47	59,51	7,804	1,690	,170
	Coniugato/ convivente(g2)	134	61,16	5,749		
	Separato/divorziato(g3)	17	61,88	6,323		
	Vedovo(g4)	2	67,50	3,5336		

Grafico 50: TestANOVA statocivilevs-Emozioni nell'insegnamento



6.2.4.3 Prassi di insegnamento

Dall'analisi della correlazione tra la variabile genere con le prassi di insegnamento, emerge che i docenti di sostegno di sesso maschile hanno una media maggiore di 96,76, rispetto ai docenti di sesso femminile (M=95,34). Continuando la correlazione con la variabile età , si evince che i docenti di età compresa tra i 20 a 30 anni presentano

migliori prassi di insegnamento di quelli tra 61 e 70 ($p<.0,05$). I docenti di 31 a 40 anni presentano migliori prassi di quelli da i 61 e oltre, ($p<.0,05$). I docenti di 41 a 50 anni presentano migliori prassi di quelli tra 61 e oltre, ($p<.0,05$). Infine lo stato civile dei docenti correlato con le prassi di insegnamento, non si evidenziano significatività.

Tabella 51.: TestANOVA generevs-Prassi d'insegnamento

Prassi di insegnamento	Genere						<i>t</i>	<i>p</i>
	Maschi			Femmine				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
	45	96.76	5.543	144	95.34	6.590	-.209	.835

Tabella 52.: TestANOVA età-Prassi d'insegnamento

Scala	Età raggruppata	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	ANOVA			
					<i>F</i>	<i>Sig.</i>		
Prassi di insegnamento	da 20 a 30(g1)	9	94,89	5,819	3,098	.017	g1-g5*	g2-g5*
	da 31 a 40(g2)	33	96,00	6,340				
	da 41 a 50(g3)	90	95,67	5,736				
	Da 51 a 60(g4)	59	96,66	5,695				
	Oltre 61(g5)	6	85,67	27,631				

Grafico 51.: TestANOVA etàvs-Prassi d'insegnamento

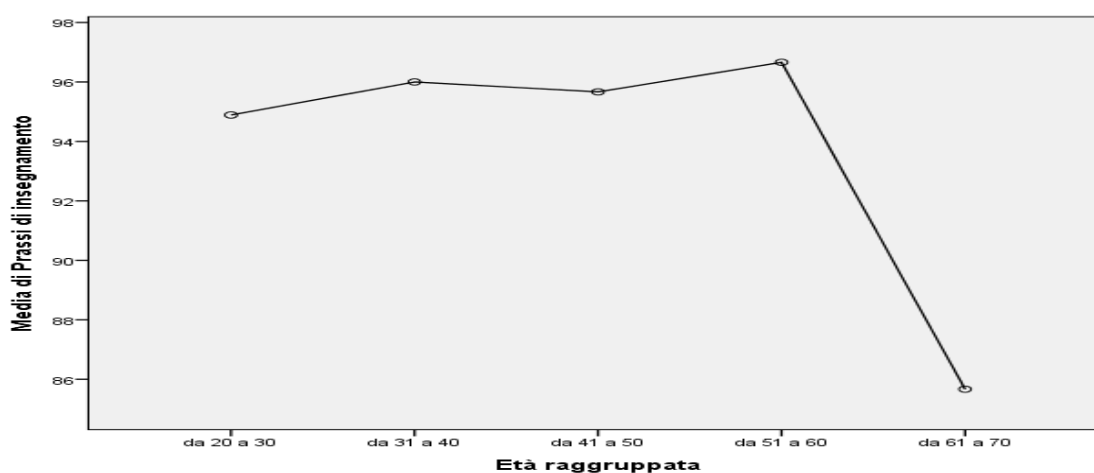
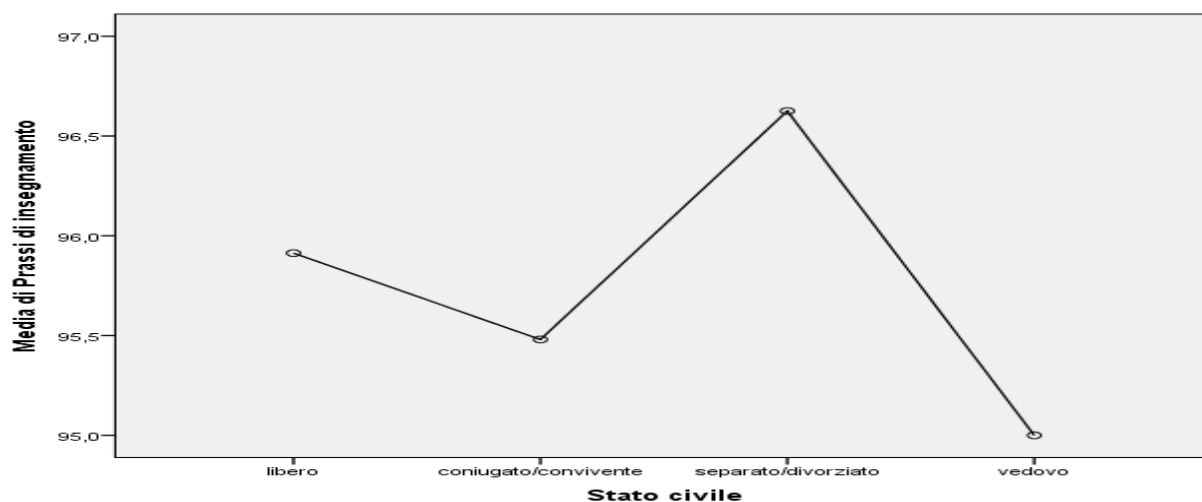


Tabella 53: TestANOVA stato civilevs-Prassi d'insegnamento

Scala	Stato civile	N	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Prassi d'insegnamento	Libero(g1)	46	95,91	4,632	133	,940
	Coniugato/ convivente(g2)	125	95,48	8,466		
	Separato/divorziato(g3)	16	96,63	6,571		
	Vedovo(g4)	2	95,00	7,071		

Grafico 52: TestANOVA stato civilevs-Prassi d'insegnamento



6.2.4.4 Strategie di insegnamento

Dalla correlazione, variabile genere con le strategie di insegnamento, emerge che i docenti di sostegno di sesso maschile hanno una media maggiore di 113,02, rispetto ai docenti di sesso femminile (M=112,88) non si evidenziano significatività. Continuando la correlazione con la variabile età , si presenta che i docenti che fanno uso di strategie di insegnamento sono i docenti di età compresa tra i 41 a 50 rispetto ai docenti di età 31

a 40 anni. ($p < .0,05$). Infine lo stato civile dei docenti correlato con le strategie di insegnamento, non emergono significatività.

Tabella 54.: TestANOVA generevs-Strategie di insegnamento

Strategie di insegnamento	Genere						<i>t</i>	<i>p</i>
	Maschi			Femmine				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
	47	113.02	5.693	151	112.88	5.050		
							.161	.872

Tabella 55.: TestANOVA etàvs-Strategie d'insegnamento

Scala	Età raggruppata	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	ANOVA		
					<i>F</i>	Sig.	
Strategie di insegnamento	da 20 a 30(g1)	9	112,00	6,708	2,447	,048	g3-g2* g3-g4*
	da 31 a 40(g2)	33	111,42	6,403			
	da 41 a 50(g3)	87	114,16	4,011			
	Da 51 a 60(g4)	62	112,24	4,693			
	Oltre 61(g5)	7	111,57	10,502			

Grafico 54.: TestANOVA etàvs-Strategie d'insegnamento

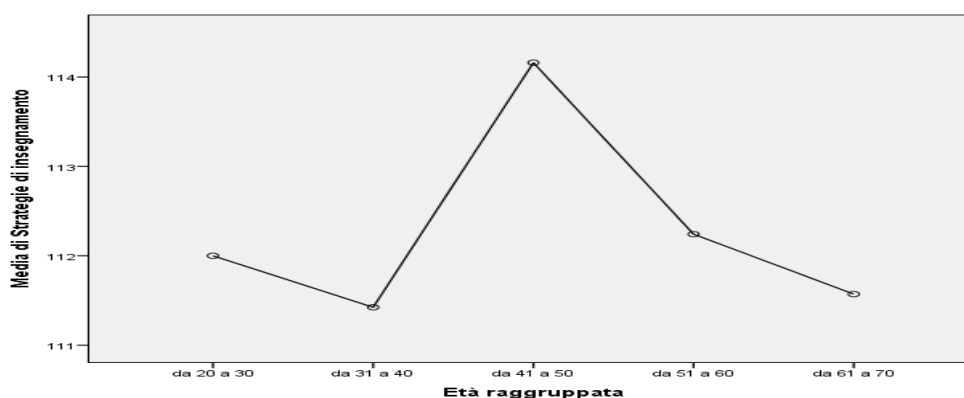
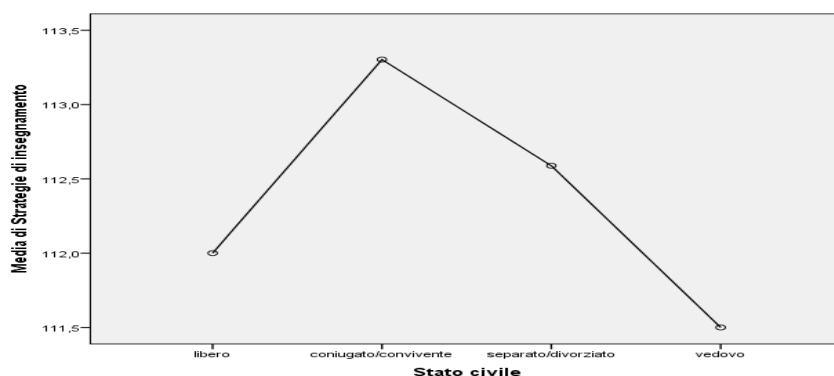


Tabella 56.: TestANOVA stato civilevs-Strategie d'insegnamento

Scala	Stato civile	N	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Strategie di insegnamento	Libero(g1)	47	112,00	6,969	,801	,495
	Coniugato/ convivente(g2)	132	113,30	4,137		
	Separato/divorziato(g3)	17	112,59	6,856		
	Vedovo(g4)	2	111,50	4,950		

Grafico 56.: TestANOVA stato civilevs-Strategie d'insegnamento



6.2.4.5 Incrementalità

Il genere non presenta significatività, nella variabile incrementalità. Dalla correlazione tra la variabile età e l'incrementalità, i docenti di età compresa tra i 20 a 30 anni presentano migliore incrementalità di insegnamento di quelli tra 31 in poi ($p < 0,05$). I docenti di età compresa tra i 31 a 40 anni presentano migliore incrementalità di insegnamento di quelli tra i 41 a 50 e 51 a 60 ($p < 0,05$). Per ciò che concerne la variabile anni di servizio dei docenti, correlata con l'incrementalità, emerge che: gli insegnanti che hanno da 1 a 5 anni di esperienza, presentano una maggiore migliorabilità ($p < 0,05$). Per ciò che concerne gli anni di servizio dei docenti, correlati con la variabile "incrementalità", emerge che: gli insegnanti che hanno da 1 a 5 anni di esperienza sono significativamente soddisfatti ($p < 0,05$).

Tabella 57.:test t generevs-Incrementalità

Strategie di insegnamento	Genere						<i>t</i>	<i>p</i>
	Maschi			Femmine				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
	44	101,91	16,225	133	105,52	13,043	-1,494	,137

Tabella 58.; TestANOVA età-Incrementalità d'insegnamento

Scala	Età raggruppata	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	ANOVA			
					<i>F</i>	<i>Sig.</i>		
Incrementalità	da 20 a 30(g1)	8	131,88	12,597	22,502	,000	g1-g2* g1-g3*	g1-g4* g1-g5* g2-g3*
	da 31 a 40(g2)	29	115,48	19,628				
	da 41 a 50(g3)	80	101,53	8,457				
	Da 51 a 60(g4)	54	99,17	9,072				
	Oltre 61(g5)	6	106,17	10,458				

Grafico 58. TestANOVA età-Incrementalità d'insegnamento

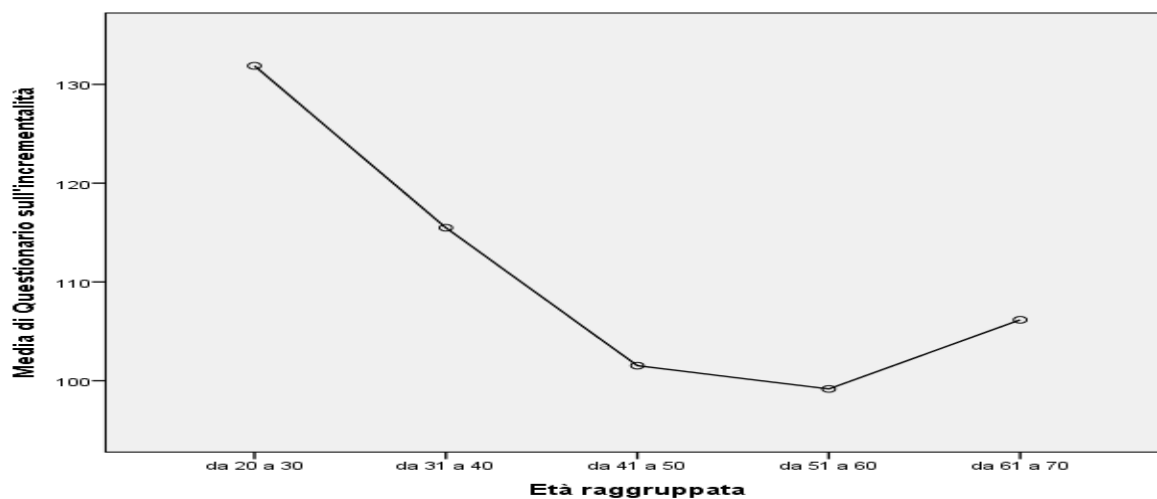


Tabella 59. TestANOVA Anni di servizio-Incrementalità d'insegnamento

Scala	Anni di servizio	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	ANOVA		
					<i>F</i>	Sig.	
Anni di servizio	meno di 5 anni(g1)	35	119,83	19,942	37,021	,000	g1-g2* g1-g3*
	da 6a 10 anni(g2)	32	102,59	10,270			
	più di 10 anni(g3)	110	100,37	8,131			

Capitolo 7: Discussione e conclusioni

L'indagine realizzata con gli insegnanti di sostegno evidenzia degli aspetti relativi a peculiari differenze di natura psicologica, individuale e sociale, implicate in questa professione.

7.1 Analisi dei dati

Il campione è composto da 200 insegnanti di sostegno della regione Sicilia (IT). I questionari standardizzati prima descritti sono stati preceduti da una parte relativa ai dati, socio- anagrafici del campione analizzato, contenente delle domande circa il sesso, l'età, gli anni di servizio, lo stato civile etc. La partecipazione dei docenti di sesso femminile (76%) ha superato di tre volte quella di sesso maschile (24%). Da ciò si evince la peculiare proporzione uomo-donna nella professione docenti. Il campione è stato suddiviso in 5 sottogruppi (da 20 a 30, da 31 a 40, da 41 a 50 e oltre i 60), il decennio più rappresentato (45%) include docenti tra i 41 ed i 50 anni, seguito dal sottogruppo di età compresa 51- 60 anni (30,5%), infine da quello compreso tra 31 e 40 (16,5%). Per andare al lavoro il 36% percorrono meno di 50 Km, ed il 34%, 50 o più km. Suddividendo la popolazione in tre classi, in base agli anni di anzianità (da 1 a 5, da 6 a 10, e oltre i 10), si nota che la percentuale aumenta progressivamente dalla prima alla terza fascia, che rappresenta il 63% del campione. I docenti di sostegno analizzati nella ricerca sono in possesso del diploma per il 68% , seguito da percentuali più basse per gli altri titoli indagati. Quando si sente sotto pressione al lavoro gli insegnanti sviluppano più frequentemente per il 56% sintomi fisici (insonnia, mal di testa, mal di pancia), mentre il 43,5 % sviluppa sintomi psichici (irritazione, ansia, tristezza). Il 64,5% dei docenti ritengono che l'insegnamento sia una scelta determinata dalle attitudini. La motivazione nel lavoro per il 60% è rimasta costante. La forma fisica risulta per 36,5% buona, per il 36,5% scarsa, e per il 16% completamente fuori forma. Per i docenti intervistati l'alunno più difficile risulta il bambino aggressivo, con il 32% delle risposte.

7.2 Analisi del comportamento del campione nella sindrome del Burnout (MBI)

E' stato analizzato, nella presente indagine, il rischio di *Burnout* degli insegnanti di sostegno della scuola primaria, nella Regione Sicilia.

Per ciascuna sottoscala, si è proceduto, al calcolo della media e della deviazione standard delle tre sottoscale, in rapporto alle varie caratteristiche demografiche del campione, (sesso, età, anni di servizio, stato civile, titolo di studio, etc.). Il campione presenta un livello medio di *esaurimento emotivo* ($M=14,43$), un livello medio *Depersonalizzazione* ($M=2,55$), ed un livello medio di *Realizzazione personale* ($M=34,93$). Le percentuali relative ai tre livelli di *burnout* (basso, medio, alto), per ciascuna sottoscala sono: *l'esaurimento emotivo* (basso il 53,5%, medio il 33%, alto l' 14,5%); la *depersonalizzazione* (basso il 40,5%, medio il 31%, alto il 28,50%); per la *realizzazione personale* (basso il 35,50%, medio il 34%, alto il 30,5%. Nel complesso si evidenziano significative relazioni fra i tre indicatori del MBI di Sirigatti e Stefanili (1993). Il coefficiente di correlazione di Pearson quantifica la relazione lineare nelle variabili. Nel complesso si evidenziano significative relazioni fra i tre indicatori.

Nella scala Esaurimento emotivo e Depersonalizzazione si osserva una relazione lineare positiva ($p<0,000$), (Correlazione di Pearson= $0,549^{**}$) cioè coloro che avvertono un livello alto di esaurimento emotivo mostrano un elevata depersonalizzazione .

La dimensione Realizzazione personale ed esaurimento emotivo presentano una relazione lineare negativa ($p<0,000$), (Correlazione di Pearson = - $0,364^{**}$), le due variabili sono correlate in senso inverso, ossia coloro i quali avvertono un elevato livello di realizzazione personale presentano un basso tasso di esaurimento emotivo.

Infine, le scale Realizzazione Personale e Depersonalizzazione presentano tra loro una relazione lineare negativa ed imperfetta, ($p<0,001$), (Correlazione di Pearsons.= - $0,318^{**}$), le due variabili sono correlate in senso inverso, coloro che avvertono un elevato depersonalizzazione presentano una bassa realizzazione personale. Il risultato di questa investigazione, conferma l'ipotesi che i docenti di sostegno di scuola primaria della regione Sicilia, rappresentano una categoria professionale molto a rischio di *burnout*. In letteratura, diversi autori (Guerrero,2003; Cordeiro et al.,2003 Tifner, De

Bortoli e Perz,2005), esprimono diverse osservazioni su relazioni positive intercorrenti tra la depersonalizzazione e l'esaurimento emotivo, e negative tra realizzazione personale e depersonalizzazione

Nel corso del lavoro, si è proceduto ad analizzare la varianza ad una via con il test ANOVA, attraverso il quale le variabili indipendenti (socio-anagrafiche) sono state messe in relazione con le variabili dipendenti (*Esaurimento emotivo*, *Depersonalizzazione*, *Realizzazione Lavorativa*). Da tale analisi è emerso, che rispetto alle variabili socio-anagrafiche (età, genere, anni di servizio, stato civile, numero di figli, titolo di studio, grado di soddisfazione, percezione del docente rispetto al lavoro, come giudica la sua professione, quale alunno considera più difficile, la sua forma fisica), alcune delle stesse non si correlano in maniera significativa con la sindrome di *burnout*, nei docenti di sostegno oggetto dell'indagine. Per ciò che concerne l'analisi della varianza ad una via con ANOVA, dove come variabile indipendente è stata scelta l'età, mettendo in relazione la stessa con le variabili dipendenti (*Esaurimento emotivo*, *Depersonalizzazione*, *Realizzazione Lavorativa*), è stato possibile osservare che: la *realizzazione personale* presenta una media maggiore nell'età 20/30 e 31 a 40 ($p<0,05$), il test post-hoc fa emergere che nella sottoscala *Esaurimento Emotivo* si evidenzia significatività statistica, ovvero che gli insegnanti della fascia di età tra i 31 ed i 40 anni riportano livelli più bassi di esaurimento emotivo, rispetto alla fascia di età tra i 41 ed i 50 anni ($p<0,05$). A differenza di quanto riportato in letteratura, in cui i più giovani sono coloro che presentano una maggiore propensione al *burnout* (Maslach e Jackson, 1981b; Friedman e Faber, 1992; Lau, Yuen, e Chan, 2005), i risultati di questo studio depongono per la considerazione che gli insegnanti (di età compresa tra i 41 ed i 50 anni), presentano livelli di *burnout*. La *realizzazione personale* è maggiore nei docenti di età compresa tra i 20 a 30 e 31 a 40 ($p<.0,05$). Infine la *depersonalizzazione* non presenta differenze sostanziali. Analizzando l'effetto dello stato civile sui livelli di *burnout*, risulta che i docenti separati-divorziati riportano livelli più alti di *esaurimento emotivo*, dunque il dato risulta avere una significatività statistica ($p<0,05$). Nei confronti multipli, per quanto riguarda la *realizzazione personale*, i docenti liberi presenta una media maggiore ($p<0,05$). Diversi studiosi (Mc Dermott, 1984; Moreno e Penacoda, 1996; Gil e Peirò, 1997), depongono, infatti, per l'influenza della variabile stato civile rispetto alla sindrome del *burnout*. I risultati di questa ricerca, depongono

per la considerazione che il docente separato-divorziato, può maggiormente sviluppare la sindrome di *burnout*. Analizzando gli anni di servizio degli insegnanti, risulta che i docenti con più di 10 anni riportano livelli di media più alti (15,14) di *esaurimento emotivo*, con una significatività pari a ($p<.0,05$). Per quanto riguarda la *realizzazione personale*, i docenti con meno di 5 anni di servizio presentano una media maggiore, dunque il dato risulta significativo ($p<.0,05$). In letteratura alcuni autori, depongono che la variabile “anni di servizio” influisce sulla comparsa del *burnout*: (McDermott, 1984; Gil e Peirò, 1997; De la Gandara, 1998; Pines e Maslach, 1978). I risultati di questa ricerca, depongono per la considerazione che il docente con anni di servizio superiore a 10, sembrano sviluppare maggiori livelli di *burnout*. Infine, rispetto alla *depersonalizzazione* non si rilevano differenze sostanziali. Il presente studio ha, inoltre, analizzato l’influenza del *burnout* sulla modalità attraverso la quale gli insegnanti giudicano la loro professione, in particolare in riferimento alla scala *esaurimento emotivo*, il docente giudica la professione faticosa, che presenta una significatività statistica ($p<0,05$). Nella sottoscala *depersonalizzazione* e *realizzazione personale* non si rilevano dati significativi. Analizzando l’effetto della forma fisica dei docenti sui livelli di *burnout*, risulta che i docenti che si sentono fuori forma riportano livelli più alti di *esaurimento emotivo*, dunque il dato risulta avere una significatività statistica ($p<0,05$). Per quanto riguarda la *realizzazione personale* i docenti con una forma fisica eccellente presentano una media maggiore ed una significatività statistica ($p<0,05$). Infine, il docente con livelli alti di *depersonalizzazione* presenta una percezione deficitaria della propria forma fisica ($p<0,05$). In questa ricerca i risultati, depongono per la considerazione che il docente che si sente completamente fuori forma, separato divorziato e di età compresa tra i 41 e 50 e con più di 10 anni di servizio, che giudica il lavoro faticoso, possono sviluppare con maggiore probabilità la sindrome di *burnout*.

Gli insegnanti sperimentano nel loro lavoro emozioni, percezioni d’autoefficacia, strategie utili per insegnare bene. Queste componenti rendono più piacevole ed efficace l’insegnamento, consentendo dunque di sperimentare un più elevato benessere lavorativo. A tale scopo è stato somministrato ai docenti di sostegno, il questionario sulla soddisfazione lavorativa (MESI). Tale componente emozionale potenzia l’efficacia dell’insegnamento, consentendo di costruire risorse volte ad impedire l’emersione del *burnout* (Skaalvi e Skaalvik, 2009). In questo studio è stato evidenziato che nella

sottoscala “soddisfazione lavorativa”, i docenti di genere maschile e femminile non presentano differenze significative. La soddisfazione lavorativa risulta essere maggiore nell’età raggruppata da 20 a 30 e 31 a 40 anni ($p < 0,05$). Per ciò che concerne gli anni di servizio dei docenti, correlati con la variabile “soddisfazione lavorativa”, emerge che: gli insegnanti che hanno da 1 a 5 anni di esperienza sono significativamente soddisfatti ($p < 0,05$). Lo stato civile non presenta significatività, nella sottoscala soddisfazione. I risultati di questa ricerca, depongono per la considerazione che il docente di età compresa tra 20 e 30 anni risulta soddisfatto nel lavoro, mentre il docente di età compresa tra 41 e 50 anni pare più a rischio rispetto alle tre dimensioni caratterizzanti il *burnout*. L’ipotesi secondo cui essere soddisfatto sul lavoro possa rappresentare un fattore di protezione, viene confermata.

L’insegnante trasmette agli allievi il proprio modo di essere non solo attraverso la comunicazione verbale. Infatti, insegnare bene implica l’uso di strategie e di prassi. Il questionario utilizzato nella presente ricerca (MESI), misura la “prassi di insegnamento”, valutando la frequenza con cui i docenti applicano buone prassi di insegnamento. Dalla correlazione tra la variabile genere e le prassi di insegnamento emerge che i docenti non si differenziano in maniera significativa, le prassi è maggiore nei docenti di età raggruppata da 20 a 30 da 31 a 40 da 41 a 50 anni ($p < 0,05$). I risultati di questa ricerca depongono per la considerazione che il docente di età compresa tra 20 a 50 anni risulta utilizzare buoni prassi di insegnamento, a differenza dai risultati evidenziati nell’analisi delle tre dimensioni del *burnout*, ovvero che il docente a rischio ha un età compresa tra 41 e 50 anni. L’ipotesi è confermata.

Dalla correlazione tra la variabile genere e le strategie di insegnamento, emerge che i docenti (sia di sesso maschile che femminile) non si differenziano in maniera significativa, l’utilizzo delle strategie è maggiore nei docenti di età raggruppata 41 a 50 ($p < 0,05$). Infine, lo stato civile dei docenti non risulta incidere su tale variabile. I risultati in questa ricerca, depongono la considerazione che il docente di età 41 a 50 anni risulta utilizzare strategie di insegnamento, è uguale all’età del docente che è a rischio *burnout*. L’ipotesi secondo cui utilizzare strategie possa essere un fattore di protezione, non viene confermata.

Il questionario sull'incrementalità è lo strumento che valuta la percezione della migliorabilità delle capacità implicate nell'insegnamento e nella gestione della classe. Dalla correlazione tra la variabile età e l'incrementalità, la stessa risulta essere maggiore nell'età raggruppata da 20 a 30 anni e 31 a 40 ($p < 0,05$). Per ciò che concerne la variabile anni di servizio dei docenti, correlata con l'incrementalità, emerge che: gli insegnanti che hanno da 1 a 5 anni di esperienza, presentano una maggiore migliorabilità ($p < 0,05$). I risultati di questa ricerca, depongono per la considerazione che il docente di età tra 20-30 anni, manifesta un livello di incrementalità superiore, a differenza dai risultati rilevati nell'analisi delle tre dimensioni del *burnout* dal docente a rischio, che ha un'età compresa tra 41 e 50 anni. L'incrementalità risulta essere un fattore di protezione.

7.3. Conclusioni

Con questo studio si è cercato di verificare i livelli della sindrome di *Burnout* negli insegnanti di sostegno della scuola primaria (Sicilia). Si è rivolta particolare attenzione al *burnout*, in relazione agli aspetti socio-anagrafici, ed all'aspetto emotivo. Tali variabili nella letteratura scientifica sono state dimostrate influenti rispetto all'esordio ed all'evoluzione del *burnout* degli insegnanti. I risultati di questa ricerca, possono essere considerati interessanti, poiché la stessa permette una dettagliata descrizione delle caratteristiche dei docenti di sostegno. L'obiettivo che questo studio si poneva era quello di studiare un campione di docenti di sostegno, e stabilire il rischio di *burnout* in questa peculiare categoria professionale. In particolare, si è cercato di analizzare gli aspetti socio anagrafici del campione in esame, e le correlazioni possibili con le tre dimensioni della sindrome: *l'esaurimento emotivo*, la *depersonalizzazione* e la *realizzazione professionale*. Inoltre, è stato preso in considerazione, come gli aspetti motivazionali e le strategie di insegnamento possano rappresentare fattori di protezione rispetto allo sviluppo della sindrome di *burnout* nei docenti di sostegno. Dai risultati si evince che il campione presenta un livello medio di *esaurimento emotivo* ($M=14,43$), una media *Depersonalizzazione* ($M=2,55$), ed un livello medio di *realizzazione personale* ($M=34,97$).

Il coefficiente di correlazione di Pearson quantifica la relazione lineare nelle variabili. Nel complesso si evidenziano significative relazioni fra i tre indicatori. Nella scala Esaurimento emotivo e Depersonalizzazione, si osserva una relazione lineare positiva ($p<0,01$), (Correlazione di Pearson=0,574**), cioè coloro che avvertono un livello alto di esaurimento emotivo mostrano, al contempo, un elevato livello di depersonalizzazione.

Tra la dimensione Realizzazione personale ed esaurimento emotivo, si evince una relazione lineare negativa ($p<0,01$), (Correlazione di Pearson = -0,364**), le due variabili sono, infatti, indipendenti; ovvero coloro i quali avvertono un elevato livello di realizzazione personale presentano un basso tasso di esaurimento emotivo.

Infine, le scale Realizzazione Personale e Depersonalizzazione presentano tra loro una relazione lineare negativa ed imperfetta, ($p<0,01$), (Correlazione di Pearson = -0,318**), le due variabili sono correlate in senso inverso, coloro che avvertono un elevato depersonalizzazione presentano una bassa realizzazione personale. Osservando la sindrome del *Burnout* nei docenti, Heibert e Farber (1984, in Aldrete et al, 2003), evidenziano come la professione insegnante sia una delle professioni più stressanti. Sono stati realizzati diversi studi sull'argomento, tuttavia le conclusioni risultano contraddittorie. Nella studio di Marqués et al. (2005), su un campione di 777 docenti, si è riscontrato che il 36% percepisce la professione moderatamente stressante; il 42,7% molto stressante,; 11,3% estremamente stressante. In uno studio di Restrepo et al. (2006), l'Esaurimento emotivo e la Depersonalizzazione raggiungono un livello alto, 37% e 34% del campione di 244 docenti; in uno studio di Arís (2009), il 46 % di docenti presenta un esaurimento emotivo, il 20% di depersonalizzazione, ed il 48% un bassa realizzazione professionale. Dopo aver analizzato l'analisi della varianza ad una via con ANOVA, dove le variabili indipendenti (variabili socio-anagrafiche), sono state analizzate singolarmente con le variabili dipendenti (Esaurimento emotivo, Depersonalizzazione, Realizzazione lavorativa), osserviamo che: per ciò che concerne l'effetto dell'età sui livelli di burnout, emerge che la *realizzazione personale* presenta una media maggiore nell'età 20 a 30 e 31 a 40 anni ($p<0,05$), il test post-hoc fa emergere che nella sottoscala *Esaurimento Emotivo* si evidenzia significatività statistica, ovvero che gli insegnanti della fascia di età tra i 41 a 50 anni riportano livelli più elevati di esaurimento emotivo, rispetto alla fascia di età tra i 31 a 40 ed i 20 a 30 anni

($p < 0,05$). La depersonalizzazione non presenta differenza significativa. A differenza di quanto riportato in letteratura, in cui i più giovani sono coloro che presentano una propensione al *burnout* (Maslach e Jackson, 1981b; Friedman e Faber, 1992; Lau, Yuen, e Chan, 2005), in questo studio gli insegnanti meno giovani, di età compresa tra i 41 a 50 anni, presentano livelli di *burnout*. Analizzando l'effetto dello stato civile sui livelli di *burnout*, risulta che i docenti separati-divorziati riportano livelli più alti di *esaurimento emotivo*, dunque il dato risulta avere una significatività di ($p < 0,05$) e i docenti liberi riportano livelli alti nella realizzazione personale ($p < 0,05$). Un'altra variabile in cui vi è una relazione con la sindrome del *burnout* per alcuni studiosi è lo stato civile (Mc Dermott, 1984; Moreno e Penacoda, 1996; Gil e Peirò, 1997). Continuando ad analizzare gli anni di servizio degli insegnanti, risulta che i docenti con più di 10 anni di insegnamento, riportano livelli più alti di *esaurimento emotivo* e *depersonalizzazione* ($p < 0,05$), per ciò che concerne la *realizzazione personale*, i docenti con meno di 5 anni di servizio, presentano una media maggiore di 37,2105, denotando un maggior livello di realizzazione personale ($p < 0,05$) in tale gruppo. Per quanto riguarda lo stato civile, i docenti separati-divorziati presentano un più alto livello di *esaurimento emotivo* e di *depersonalizzazione* ($p < 0,05$). Il presente studio ha, inoltre, analizzato l'influenza del *burnout* sulla modalità attraverso la quale gli insegnanti giudicano la loro professione faticosa, rispetto alla sottoscala *esaurimento emotivo*, ($p < 0,05$). Analizzando l'effetto della forma fisica dei docenti sui livelli di *burnout*, risulta che i docenti che si sentono fuori forma riportano livelli più alti di *esaurimento emotivo*, dunque il dato risulta avere una significatività statistica ($p < 0,05$). Per quanto riguarda la *realizzazione personale* i docenti con una forma fisica eccellente presentano una media maggiore e una significatività statistica ($p < 0,05$). Infine, il docente con livelli alti di depersonalizzazione presenta una percezione deficitaria della propria forma fisica ($p < 0,05$). Per porre l'attenzione sulle condizioni che possono favorire il benessere degli insegnanti, sono state analizzate le emozioni e le strategie utilizzate nell'insegnamento. In questo studio è stato evidenziato che nella sottoscala "soddisfazione lavorativa", i docenti di genere maschile e femminile non presentano differenze significative. La soddisfazione lavorativa risulta essere maggiore nell'età raggruppata da 20 a 30 anni e 31 a 40 ($p < 0,05$). Per ciò che concerne gli anni di servizio dei docenti correlati con la variabile "soddisfazione lavorativa", emerge che: gli

insegnanti che hanno da 1 a 5 anni di esperienza sono significativamente soddisfatti ($p < 0,05$). Lo stato civile non presenta significatività, nella sottoscala soddisfazione. Insegnare bene implica l'uso di strategie e di prassi adeguate. Dalla correlazione tra la variabile genere e le prassi di insegnamento emerge che i docenti non si differenziano in maniera significativa, le prassi è maggiore nei docenti di età raggruppata da 20 a 30 da 31 a 40 da 41 a 50 anni ($p < 0,05$). Dalla correlazione tra la variabile genere e le strategie di insegnamento, emerge che i docenti sia uomini che donne senza differenza significativa, la strategia è maggiore nei docenti di età raggruppata 41 a 50 ($p < 0,05$). Dalla correlazione dalla variabile età e l'incrementalità, la stessa risulta essere maggiore nell'età raggruppata da 20 a 30 anni, ($p < 0,05$). Per ciò che concerne la variabile anni di servizio dei docenti correlato con l'incrementalità, emerge che: gli insegnanti che hanno da 1 a 5 anni di esperienza hanno una migliorabilità ($p < 0,05$). Ciò denota che per i rischi che il *burnout* comporta sui diversi aspetti connessi all'insegnamento, la prevenzione risulta di fondamentale importanza, sia da un punto di vista economico, che per il conseguente costo umano (Baiocco et al., 2004).

7.4 Prospettive e proposte

Alla luce degli ultimi orientamenti teorici, e dei dati presentati attraverso il presente lavoro, si è posta l'attenzione sui livelli dimensionali del *burnout* e sulle condizioni emotive che favoriscono il benessere degli insegnanti. Dai risultati esposti e dalla letteratura a riguardo, si rivela necessario supportare questa categoria professionale, fin dall'inizio della carriera, fino alla sua conclusione. Da quanto emerso, appare che con l'aumento dell'età aumentano i problemi di esaurimento e depersonalizzazione. A tal proposito, sarebbe ottimale riuscire ad attuare un lavoro di prevenzione o di promozione del benessere agli insegnanti di sostegno, in particolare di quei docenti che sono alla fine della loro carriera lavorativa. Ciò pare realizzabile attraverso corsi di formazione specifici sullo stress lavoro-correlato, supporto psicologico in ambito scolastico, etc. Uno studio effettuato da Wenger, McDermott, e Snyder (2002), sulla formazione continua, viene evidenziata da parte degli autori la necessità di definire una comunità di pratiche, cioè di gruppi che condividono esperienze, passioni, competenze e problemi simili.

BIBLIOGRAFIA

- Acanfora, L. (2002). *Come logora insegnare. Il burnout degli insegnanti*. Roma: Magi.
- Anderson, M.B. e Iwanicki, E.F. (1984). Teacher motivation and its relations chip to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 109-132.
- Arizeta A., Portillo, I. e Ayestaràn S. (2001). Cambio organizacionl y cultural en un hospital: percepciones y discurso de sus impulsores: *Revista Calidad Asistencial*, 16, 22-32.
- Avallone, F. e Bonaretti, M. (2003), *Benessere organizzativo* Roma: Rubettino Editore.
- R. Baiocco, G. Crea, F. Laghi e L. Provenzano (2004) Il rischio psicosociale nelle professioni di aiuto Trento: Erickson.
- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bakker A.B., Demerouti, E., e Euwema M.C. (2005). Job Resources Buffer the Impact of job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology on Burnout*, 10(2), 170-180.
- Bellingrath S., Eigl T. Kudielka, B. M. (2008), Cortisol dysregulation in school teachers in relation to burnout, vital exhaustion, and effort-reward imbalance. *Biological Psychology*, 78(1), 104-113.
- Bauer, J., Stamm A., Virnich K., Wissing K., Muller U., Wirsching M., e Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers, *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79(3), 199-204.
- Belcastro, P., Gold, R. e Hays, L. (1983). Maslach Burnout Inventory: Factor Structurs for samples of teachers. *Psychological Reports*, 53 (2) 364.
- Belcastro, P., Gold, R. e Grant., J. (1982). Stress and burnout: Physiologic effets on correctional teachers. *Criminal Justice and Behavior*, 9(4), 387-395.

- Burke, J.R. e Greenglass, E.R. (1992). It may be lonely at the top but it's less stressful: psychological burnout in public schools. *Psychological Reports*, 61,615-623.
- Bassi, M., Fianco, A., Preziosa, A., Steca, P. e Delle Fave, A. (2008). La Psicologia Positiva e lo studio del benessere e della felicità: una ricerca pilota con un gruppo di insegnanti. In Guido, C. e Verni, G. (a cura di). *Educazione al benessere e nuova professionalità insegnante*. Bari: Ragusa Grafica Moderna.
- Bassi, M., Lombardi, M., e Delle Fave, A. (2006). La relazione professionale dell'insegnante. In Albanese, O. (a cura di). *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienze e riflessioni*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Boyle, G.J., Borg, M.G., Falzon, J.M. e Baglioni, Jr. A.J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*. 65:49-67
- Burke, R. (1987). Burnout in police work: An examination of the Cherniss model. *Group and Organization Studies*, 14,(1), 23-29.
- Burke, R.J. e Greenglass, E.R. (1993). Work stress role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. R.J. Burke, E. Greenglass- *Psychological reports*, 1993
- Burke, R. e Greenglass, E. (1989 a). Correlates of psychological burnout phases among teachers. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 12,46-62
- Burke, R. e Greenglass, E. (1995). A Longitudinal examination of the Cherniss model of psychological burnout. *Social Science Medicine*, 40 (10) 1357-1363.
- Baker, J.A. (1999), Teacher student interaction in urban at risk classroom: differential behavior, relationship, quality, and student satisfaction with school. *Elementary School Journal*, 100(1):57-70.

- Calvete, E e Villa, A.(1999). Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de Educació*n, 319,291-306.
- Cherniss, C. (1980 a). *Professional burnout un human service organizations*. Nueva York :Praeger
- Cherniss, C. (1981). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Nueva York: The Free Press.
- Cherniss, C. (1983). *La sindrome del burnout. Lo stress lavorativo degli operatori dei servizi socio-sanitari*. (trad. it), Torino: Centro scientifico Torinese.
- Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etilogy of burnout. En Schaufeli, W., Morety, T.e Maslach, C. (eds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington DC: Hemisphere.
- Contessa, G. (1987). *L'operatore cortocircuitato*. Milano:CLUP.
- Cooper, C.L. (1998). *Theories of organizational stress*. New York:Oxford University Press.
- Darrigrande Osorio, J. L., e Durán Figueroa, K. (2012). Síndrome de Burnout y Sintomatología Depresiva en Profesores: Relación entre Tipo de Docencia y Género en Establecimientos Educacionales Subvencionados de Santiago de Chile. *Burnout Syndrome and Depressive Symptomatology in Teachers: Relationship Between Type of Teaching and Gender in Public Educational Establishments of Santiago-Chile*, 10(3), 72-87.
- Del Rio G.(1990). *Stress e lavoro nei servizi. Sintomi, cause e rimedi del burnout*,Roma, NIS.
- Dworkin, A.G. (2003). Teacher Burnout and Prceptions of a democratic School Environment. *International Education Journal*, 4,(2).

- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F. E., e Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model Of Burnout. *Journal Of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Demerauti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F.e Schaufeli, W.B.(2001). The job Demands- Resouces Model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Di Pietro, M.e Rampazzo, L. (1997). *Lo stress dell'insegnante:strategie di gestione attiva*, Trento Erickson.
- Diener, E. (1994). *Subjective well-being*, *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psycologist*, 55, 34-43.
- Di Nuovo, S. e Monforte, M. (2004). Stress e burnout in diversi ambiti di “aiuto”. Insegnanti. In Di Nuovo, S. e Commodori, E. (a cura di). *Costi psicologici del curare. Stress e burnout nelle professioni di aiuto*. Roma: Bonanno.
- Edelwich, J. e, Brodsky A.(1980). *Burn-out. Stage of didisillusionement in the helping professions*. New York: Human Sciences Press.
- Farber, B. (1983). Introduction: a critical perspective on Burnout. En Farber, B. (Ed) (1985). *Stress and burnout in the human services profesions*. New York: Pergamon Press.
- Farber, B.A. (1998). *Tailoring treatment strategies for different types of burnout*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, 106 th, San Francisco California, August 14-18.
- Farber, B.A.(2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 675-689.
- Freudenberger, H. (1971). The professional in the free clinic: news problems, new views, new goals. En Bental, D. e Schwartz, J.(Eds.). *The free clinic: A community approach to health care and drug abuse*. Beloit. WI: States Press.

- Freudemberger, H. (1974). Staff burnout. *The Journal of Social Issues*, 30(1), 159-166.
- Giusti, E. (1989). La terapia del “con-tatto” emotivo., *Riza Scienze*, 23, Milano.
- Giusti, E. e Locatelli, M.(2000). *L’empatia* integrata, Sovera Edizione 2007, Roma, Eduardo Giusti.
- Giusti E. e Minonne G.(2004). *L’interpretazione dei significati nelle varie fasi evolutive dei trattamenti psicologici*.
- Green, G. (1960). *A burn-out case*. Londres: William Heinemam Ltd.
- Greenglass, E.(1991). Burnou and gender: Theoretical and organizational implications. *Canadian Psychology*, 18, 3-12.
- Greenglass, E. e Burke, R. (1988). Work and family precursors of burnout in teachers: Sex differences. *Sex Roles*, 18, 3-12.
- Greenglass,E., Burke, R. e Ondrack, M. (1990). A gender role perspective of coping and burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 39(1), 5- 27.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psycologist* 44, 513-524.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaption. *Review of General Psycology*, 6.307- 324.
- Jesus, S.N.D. (2011). Formación para promover la motivación y bienestar. *Training intervention to promote motivation and well-being*, 37(155-156), 31-41.
- Kyriacou, C. (1980). Coping Actions and occupational stress among schoolhealteacchers. *Research in educations*, 24, 57-61.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review; *Educational Research Quartely*, 29, 146-152.

- Kahneman, D., Diener, E. e Schwarz, N. (1999). *Well-being: the foundations of heudonic psychology*. New York: Russel Sage Foundation.
- Leiter, M. (1988). Commitment as a function of stress reactions among nurses: A Model of psychological evaluations of work settings. *Canadian Journal of community Mental Health*, 7, 117-134.
- Leiter, M. (1990). The impact of family resources, control coping, and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study. *Human relations*, 43(11), 1067-1083.
- Leiter, M. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behavior*, 12(2), 123-144.
- Lodolo D'Oria, V. et al. (2009). Professione docente: un mestiere a rischio di disagio psichico? Indagine su stereotipi, vissuti, biologia e prospettive di un lavoro al femminile. *La Medicina del Lavoro*, 3, Fidenza: Mattioli 1885.
- Maslach, C. e Pines, A. (1977). *The burnout sindrome in the day care setting*. *Child Care Quarterly*, 6, 100-113.
- Maslach, C. (1976). Burnout-out. *Human Behavior*, 24, 16-22.
- Maslach, C. e Jackson, S. (1984). Burnout in organizational setting. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133- 154.
- Maslach, C. (1982). Burnout: the cost of caring. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. (Trad. it.), *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri*. Assisi: Cittadella.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192.
- Maslach, C., Jackson, S.E., e Leiter, M.P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C. e, Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.(Trad. it.2000), Burnout e organizzazione: Modificare i fattori strutturati della motivazione al lavoro. Trento: Erickson.
- Marck, C., Pierce, B., e Molloy, G.N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37.
- Moya Albiol, L., Serrano, M. Á., e Salvador, A. (2010). Satisfacción en el trabajo y respuesta matutina del cortisol en profesores con altas y bajas puntuaciones en estrés profesional. *Job Satisfaction and Cortisol Awakening Response in Teachers Scoring high and low on Burnout*, 13(2), 629-636.
- Pellegrino, F. (2000). *La sindrome del burn-out*. Torino: Centro Scientifico Editore.
- Pedrabissi, L. e Santinello. M., (1992). “Locus of control”, supporto sociale, burnout in un campione di insegnanti della scuola dell’obbligo. In Rossati, A. e Magro, G. (1999).
- Pedrabissi, L., Santiniello M.e Vialletto, A. (1994). La sindrome del burnout, Medicina Sociale, Pordenone:Edizioni Biblioteca dell’immagine.
- Pillay, H., Goddard, R., e Wilss, L. (2005). Well- being, burnout an competence: implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30, 22-33.
- Rossati,A. e Magro, G.(1999). Stress e burnout.Roma: Carocci Editore.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well being. *Journal of Personality and social Psychology*, 57, 1067-1081.
- Ryff, C.D. e Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited, *Journal of Personality and social psychology*, 69, 719-727.
- Schaufeli, W., Maslach, C e Mare, T. (1993). Professional burnout: Recent developments in theory and research. London: Taylor y Francis.

- Schaufeli, W. (2007). Efficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and Coping, June 20(2), 1
- Schimmenti, V. (2005). Donne e professioni: percorsi della femminilità contemporanea, Milano: FrancoAngeli.
- Schaufeli, W.B et al. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs Anxiety, Stress, and Coping, June 20(2), 177-196.
- Schaufeli, W.B.e Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A Multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25. 293-315.
- Watson, D. e Clarck, L.A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 193-212.
- Watson, D., David, J.P. e Suls, J.(1999). Personality, affectivity and coping. In Snyder, C.R. (a cura di), *Coping: The psychology of what Works*. New York, Oxford University Press.
- Yaniv, C.(1984). Understanding and Preventing burnout. *British Journal of Social Work*, 2 (14) 141-155.
- Zastrow, C. (1984). Understanding and Preventing burnout. *British Journal of Social Work*, 2 (14), 141-155.